Analyse des besoins langagiers d’assistants d’enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l’évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas

Thèse

Zahra Mahdavi

Doctorat en linguistique – didactique des langues
Philosophiae doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Zahra Mahdavi, 2016
Analyse des besoins langagiers d’assistants d’enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l’évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas

Thèse

Zahra Mahdavi

Sous la direction de :
Mme. Shahrzad Saif, directrice de recherche
Mme. Zita De Koninck, codirectrice de recherche
RÉSUMÉ

Cette étude se veut une analyse des besoins langagiers d’étudiants diplômés étrangers travaillant en tant qu’assistants d’enseignement internationaux (AEI) dans des programmes de sciences et de génie d’universités francophones canadiennes, où aucune étude n’avait été réalisée à ce jour. L’étude de type mixte est centrée sur l’analyse des compétences langagières dont les AEI ont besoin afin de réaliser des tâches interactionnelles dans des contextes académiques. La collecte et l’analyse des données ont été réalisées en adoptant le modèle de compétence communicative (Bachman & Palmer, 2010), le modèle d’analyse des besoins langagiers (Long, 2005) et le modèle des caractéristiques des tâches (Bachman & Palmer, 2010). Les données de types quantitatif et qualitatif ont été recueillies auprès de 84 participants (AEI, leurs directeurs de recherche et des étudiants de 1er cycle) à l’Université Laval (Québec) en utilisant des questionnaires, des entrevues et des observations de classe. L’analyse statistique MANOVA (effectuée via SAS) et MANOVA à deux facteurs contrôlés indique que les AEI n’ont pas les compétences suffisantes en français pour fonctionner dans un contexte académique francophone. De plus, les résultats montrent que les AEI possèdent un niveau de compétence langagière plus élevé en anglais par rapport à celui en français. Les résultats qualitatifs complémentaires suggèrent que les exigences langagières des universités francophones ne correspondent pas au niveau de compétence langagière exigé des AEI et confirment l’incapacité des cours de mise à niveau à améliorer les habiletés langagières académiques/professionnelles (en français et en anglais) requises des AEI. En nous basant sur les résultats de cette étude, nous avons défini des tâches et des construits à inclure dans un test d'admission potentiel pour les AEI et proposé un plan pour le développement d'un tel test.
# TABLES DES MATIÈRES

| RÉSUMÉ | iii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| ANNEXES | x |
| REMERCIEMENTS | xi |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 Historique du problème | 5 |
| 1.2 Contexte de l’étude | 12 |
| 1.3 Objectif et questions de recherche | 18 |
| CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL | 20 |
| 2.1 Compétence communicative | 20 |
| 2.1.1 Concept de « compétence communicative » | 21 |
| 2.1.2 Modèles conceptuels de compétence communicative | 25 |
| 2.1.3 Modèle de la compétence communicative adopté dans cette étude | 34 |
| 2.2 Besoins langagiers | 37 |
| 2.2.1 Concept d’« analyse des besoins » | 37 |
| 2.2.2 Modèles conceptuels d’analyse des besoins langagiers | 41 |
| 2.2.3 Modèle d’analyse des besoins langagiers adopté dans cette étude | 51 |
| CHAPITRE 3 : RECENSION DES ÉCRITS | 56 |
| 3.1 Défis des AEI | 56 |
| 3.2 Évaluation des compétences langagières des AEI | 59 |
| 3.3 Programmes de formation pour les AEI | 64 |
| 3.4 Analyse des besoins langagiers des AEI | 74 |
| 3.5 Conclusion | 86 |
| CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE | 88 |
| 4.1 Contexte de l’étude | 88 |
| 4.2 Conception de la recherche | 90 |
| 4.3 Population visée | 90 |
| 4.4 Instruments de recherche | 92 |
| Questionnaire des AEI (informations ethnographiques et objectives) | 93 |
Questionnaire (perceptions des participants à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi qu’à l’égard des compétences langagières de ces derniers) .................................................................................................................. 94
Questionnaire (perceptions des participants à l’égard des habiletés langagières des AEI en termes de compétence communicative) .................................................................................................................. 96
Entrevues .................................................................................................................................................. 98
Observations en classe .................................................................................................................................. 99

4.5 Procédure de collecte de données ...................................................................................................... 100
4.6 Procédures d’analyse des données .................................................................................................... 102

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS ......................................................................................................................... 103

5.1 Étape I : Renseignements ethnographiques ....................................................................................... 103
5.2 Étape II : L’importance du français et de l’anglais par rapport aux tâches langagières des AEI et l’évaluation des compétences langagières de ces derniers ......................................................... 106
5.3 Étape III : Les habiletés langagières des AEI en termes de compétence communicative ................. 124
5.4 Étape IV : Les entrevues individuelles auprès des AEI .................................................................... 137
5.5 Étape V : Les observations de classe ................................................................................................ 140

CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ................................................. 148

6.1 Les compétences langagières perçues par les AEI en sciences et en génie (Q.1) ......................... 149
6.2 Les habiletés langagières (construits) nécessaires pour les AEI dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones (Q.2) ................................................................. 162
6.3 L’évaluation des compétences langagières des AEI : Les construits et les tâches cibles (Q.3) ................................................................................................................................................. 174

CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS ................................................................................. 194

Implications pédagogiques des résultats obtenus .................................................................................. 200
Recommandations ...................................................................................................................................... 202
Limites de notre recherche ....................................................................................................................... 204
Suggestions pour de futures recherches .................................................................................................. 205

LISTE DES RÉFÉRENCES .................................................................................................................... 208
ANNEXES .................................................................................................................................................. 221

Annexe A Questionnaire des AEI (informations ethnographiques) ....................................................... 221
Annexe B Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que ces derniers réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI) ............. 224
Annexe C Questionnaire des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que des AEI
réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu'à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI) .............................................................. 228
Annexe D Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de leurs compétences langagières communicatives) .............................................................. 232
Annexe E Questionnaire des étudiants de 1er cycle (les perceptions des étudiants de 1er cycle à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI) ................. 234
Annexe F Questionnaire des étudiants des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI) ............................................................................................................. 236
Annexe G Entrevues auprès des AEI ................................................................. 238
Annexe H Observations ...................................................................................... 239
LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon l'établissement universitaire et 1er cycle d'études. Automne 2013............7
Tableau 1.2 Exigences linguistiques de l’Université Laval soumises aux AEI ..............13
Tableau 2.1 Composantes des compétences langagières proposées par Bachman et Palmer (2010) .......................................................................................................................... 36
Tableau 2.2 Comparaison des modèles d’analyse des besoins langagiers ................. 52
Tableau 2.3 Modèle d’analyse des besoins langagiers de la présente étude .............. 53
Tableau 4.1 Résumé des participants et des instruments utilisés dans la collecte de données .................................................................................................................................. 92
Tableau 5.1 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) .................. 107
Tableau 5.2 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés) ............... 108
Tableau 5.3 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) ............... 108
Tableau 5.4 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés) .............. 109
Tableau 5.5 Modèle Linéaire Généralisé (Effets de Groupe et de Langue) ......... 110
Tableau 5.6 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés) .......... 111
Tableau 5.7 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés) ........ 112
Tableau 5.8 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés) .......... 112
Tableau 5.9 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) ........... 113
Tableau 5.10 Production orale (Modèle linéaire généralisée, Moyennes des moindres carrés) .......................................................................................................................... 114
Tableau 5.11 Production écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ......................................................................................................................... 115
Tableau 5.12 Compréhension orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................................................................ 116
Tableau 5.13 Compréhension écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................................................................. 117
Tableau 5.14 Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés ............. 118
Tableau 5.15 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) .......... 118
Tableau 5.16 Production orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ......................................................................................................................... 119
Tableau 5.17 Production écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ......................................................................................................................... 120
Tableau 5.18 Compréhension orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................................................................ 120
Tableau 5.19 Compréhension écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................................................................. 121
Tableau 5.20 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) .......... 125
Tableau 5.21 Modèle Linéaire Généralisé (Effets de Groupe et de Langue) ....... 127
Tableau 5.22 Prononciation des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................................................................. 127
Tableau 5.23 Transmission et soutien des idées par AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................. 129
Tableau 5.24 Connaissance fonctionnelle écrite des AEI (Effets de Groupe et de Langue) ................................................................. 130
Tableau 5.25 Connaissance fonctionnelle écrite des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................. 131
Tableau 5.26 Connaissance fonctionnelle orale des AEI (Effets de Groupe et de Langue) ................................................................. 132
Tableau 5.27 Connaissance fonctionnelle orale des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................. 132
Tableau 5.28 Utilisation des stratégies de communication par AEI (Effets de Groupe et de Langue) ................................................................. 134
Tableau 5.29 Utilisation des stratégies de communication par AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................. 135
Tableau 5.30 Connaissance antérieure des AEI (Effets de Groupe et de Langue) ................................................................. 136
Tableau 5.31 Connaissance antérieure des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés) ................................................................. 137
Tableau 5.32 Observation de classe : Première séance ................................................................. 143
Tableau 5.33 Observation de classe : Deuxième séance ................................................................. 144
Tableau 5.34 Observation de classe : Troisième séance ................................................................. 145
Tableau 5.35 Présence des tâches dans les 15 séances de laboratoire pendant les trois observations ................................................................. 147
Tableau 6.1 Récapitulatif des perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues (le français et l’anglais) par rapport aux tâches langagières réalisées par les AEI en sciences et en génie ................................................................. 159
Tableau 6.2 Récapitulatif des habiletés langagières exigées des AEI en termes de compétence communicative ................................................................. 171
Tableau 6.3 Les tâches et les définitions des construits cibles en français ................................................................. 179
Tableau 6.4 Les tâches et les définitions des construits cibles en anglais ................................................................. 179
Tableau 6.5 Les caractéristiques sécifiques de la tâche d’animation de séances de laboratoire ................................................................. 188
LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle de la compétence communicative de Canale et Swain (1980, p 29-30) et de Canale (1983, p.18) .................................................................................................................................................. 27
Figure 2.2 Modèle de la compétence langagière de Bachman (1990, p.87) ............................................................. 28
Figure 2.3 Représentation schématique de la compétence communicative par Celce-Murcia et al. (1995, p.10) .................................................................................................................................................. 33
Figure 2.4 Représentation schématique révisée de la compétence communicative par Celce-Murcia (2007, p.45) .................................................................................................................................................. 34
Figure 2.5 Évolution historique de la représentation de la compétence communicative .... 35
Figure 2.6 Extrait des composantes de l’opérateur des besoins communicatifs de Munby (1978, pp.34-40) .................................................................................................................................................. 43
Figure 2.7 Extrait du modèle d’analyse de la situation actuelle de Richterich et Chancerel (1980, pp.19-35) .................................................................................................................................................. 45
Figure 2.8 Modèle d’analyse des besoins cibles de Hutchinson et Waters (1987, pp.59-60) .................................................................................................................................................. 47
Figure 2.9 Modèle d’analyse des besoins d’apprentissage par Hutchinson et Waters (1987, pp.62-63) .................................................................................................................................................. 48
Figure 5.1 Le niveau d'habiletés langagières des AEI dans le vocabulaire de la vie quotidienne .................................................................................................................................................. 126
Figure 5.2 Le niveau d'habiletés langagières des AEI dans le vocabulaire académique... 126
Figure 5.3 Le niveau de connaissance des AEI à l’aspect « Connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication » .................................................................................................................................................. 128
Figure 5.4 Le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la connaissance sociolinguistique .................................................................................................................................................. 134
Figure 5.5 Le niveau d'habiletés langagières des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non-verbales.................................................................................................................................................. 136
ANNEXES

Annexe A Questionnaire des AEI (informations ethnographiques) .................................................. 221
Annexe B Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que ces derniers réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI) ........ 224
Annexe C Questionnaire des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que des AEI réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI) ........................................................................................................ 228
Annexe D Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de leurs compétences langagières communicatives) ................................................................................................................................. 232
Annexe E Questionnaire des étudiants de 1er cycle (les perceptions des étudiants de 1er cycle à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI) .................................................. 234
Annexe F Questionnaire des étudiants des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI) ................................................................................................................................. 236
Annexe G Entrevues auprès des AEI ........................................................................................................ 238
Annexe H Observations ............................................................................................................................... 239
REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de thèse, la professeure Shahrzad Saif, qui m’a accompagnée tout au long de mes études de doctorat. Sa disponibilité et ses conseils ont été toujours d’une très grande qualité. Merci pour la patience que vous avez manifestée à mon égard durant cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à ma codirectrice, professeure Zita De Konink, qui a énormément contribué à cette thèse avec sa révision, ses conseils et ses suggestions.

Mes remerciements vont aussi au professeur Mohhamad Rahimi, de l’UQAM, examinateur externe, pour m’avoir fait l’honneur de participer à ma soutenance.

J’adresse aussi mes sincères remerciements aux professeures Suzan Parks et Suzie Beaulieu pour leur apport en tant que membres du jury.

Merci à vous, ma famille. Vous me soutenez tout le temps par votre force et énergie, et ce, même de loin. Merci à mon très cher papa, merci à ma chère Maryam Banoo, et merci à mes chers frères, Mohsen et Yasser.

Enfin, merci mon très cher Hojjat. Toi, tu es toujours présent avec ton grand amour.
INTRODUCTION


D’une part, l’augmentation du nombre d’étudiants de 1er cycle et des AEI de cycles supérieurs a offert aux institutions d’enseignement supérieur l’occasion de placer ces deux groupes dans l’environnement d’apprentissage en classe (Chinag, 2009; Gourlay, 2008; Trice, 2003). D’autre part, la présence de ces deux groupes a créé, dans ces milieux, une diversité linguistique sans précédent et, conséquemment, l’un et l’autre de ces groupes font face à des défis à surmonter (Bailey, 1983; Bengu, 2009; Finder 2005; Goulary, 2008; Jia & Bergerson, 2008; Kim, 2009; LaRocco, 2011; Reinhardt, 2007). Un des premiers défis relevés par les étudiants de 1er cycle ainsi que par leurs parents concerne la compétence langagière2 des étudiants diplômés étrangers (Bailey et al. 1984; Chiang, 2009; Chiang & Mi, 2008; Finder, 2005; Goulary, 2008; Gravois, 2005; Kim, 2009; LaRocco, 2011; Plakans, 1997; Reinhardt, 2007).

À la suite des plaintes des étudiants de 1er cycle et de leurs parents, les universités américaines ont établi des politiques afin d’améliorer la compétence langagière des AEI.

---

1 International Teaching Assistant (ITA)
2 Language proficiency
Certaines universités ont exigé de la part des AEI la démonstration d’un niveau avancé d’anglais. Par ailleurs, certaines universités ont également créé des cours d’anglais destinés aux AEI devant améliorer leurs compétences langagières (Bailey, 1983; Bailey et al. 1984; Caparo, 2002; Chiang & Mi, 2008; Gourlay, 2008; Kim, 2009; LaRocco, 2011; Plakans, 1997). À cet effet, le test Speaking Proficiency English Assessment Kit (SPEAK) et d'autres tests d'admission ont été utilisés dans de nombreuses universités pour évaluer la compétence à l’oral des étudiants internationaux lors de leur admission (Saif, 2002; Zha, 2006). Des cours supplémentaires de formation ont également été proposés par quelques universités pour les AEI (Bengu, 2009; Jia & Bergerson, 2008; Reinhardt, 2007; Shannon, Twale, & Moore, 1998; Zha, 2006; Zhou, 2009). Certains séminaires sont spécifiquement orientés sur la culture des étudiants de 1er cycle (Zha, 2006). L’élaboration de politiques linguistiques et l’implantation de cours de mise à niveau en anglais offerts aux AEI n’ont cependant pas permis d’éliminer les plaintes concernant leurs compétences langagières (Gourlay, 2008; Reinhardt, 2007) et ont plutôt mené à des discussions, à des débats ainsi qu’à de l’inquiétude concernant la capacité des AEI à dispenser les cours de 1er cycle avec succès (Bengu, 2009; Chiang & Mi, 2008).

1988; Kavas & Kavas, 2008; Plakans, 1997; Twale, Shannon, & Moore, 1997) et les différences socioculturelles entre les AEI et les étudiants de 1er cycle (Chiang & Mi, 2008; Finder, 2005; Gravois, 2005; Han, 2008; LaRocco, 2011; McCroskey, 2002, 2003; Rubin, 1993; Thomas & Monoson, 1993).

Un examen approfondi de ces recherches permet de mettre en lumière que les AEI représentent une partie importante des institutions d’enseignement supérieur, en particulier dans le domaine des sciences et du génie (Open Doors, 2014). De plus, la plupart de ces recherches ont recommandé l’utilisation de programmes linguistiques pour évaluer les compétences communicatives des AEI ainsi que de programmes de formation pour préparer les AEI à dispenser les cours de 1er cycle. En dépit de tout effort de la part des universités pour former les AEI, il existe encore des problèmes de communication entre les AEI et les étudiants de 1er cycle. Il semble qu’il n’y ait pas eu de tentatives permettant de comprendre et de promouvoir une communication efficace entre ces deux groupes, et ceci a de graves répercussions sur les AEI, les étudiants de 1er cycle, les professeurs et les institutions d’enseignement supérieur. Ainsi, il est extrêmement important d’avoir une meilleure compréhension de l’interaction entre les AEI et les étudiants de 1er cycle afin d’aider ces deux groupes à faire face à leurs problèmes de communication. Pour atteindre cet objectif, nous devons mieux comprendre les besoins langagiers des AEI afin de découvrir quelles ressources communicatives peuvent être utilisées pour améliorer leurs compétences langagières ainsi que leurs compétences pédagogiques.

Ce qui capte notre attention dans ces recherches est le fait que la majorité d’entre elles a été réalisée dans les universités américaines et que peu de recherches ont été réalisées dans les universités canadiennes, surtout dans les universités francophones, dont le contexte est différent à cause de la présence à la fois du français et de l’anglais. L’augmentation du nombre d’AEI dans les universités anglophones s’est également fait ressentir dans les universités francophones au Canada et tout porte à croire que cette augmentation continuera dans les années à venir. Pourtant, à notre connaissance, aucune

---

3 Language needs
étude n’a été menée sur les difficultés langagières auxquelles les AEI sont confrontés dans les universités francophones au Canada. Comprendre comment les AEI et les étudiants de 1er cycle interagissent dans les universités francophones contribuera de manière significative à la compréhension des besoins langagiers des AEI ainsi qu’à l’amélioration des compétences pédagogiques de ces derniers. Donc, nous allons, dans un premier temps, situer notre recherche dans le contexte des universités francophones du Canada. Le problème auquel nous nous intéressons dans cette thèse est donc celui de découvrir les besoins langagiers des AEI ayant recours à l’évaluation de leurs compétences langagières. Cela constitue la base de notre problématique que nous présenterons dans le premier chapitre en décrivant les AEI et leurs responsabilités, le contexte spécifique dans lequel nous menons notre étude ainsi que les objectifs de notre étude et les questions de recherche qui en découlent. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel dans lequel se situe notre recherche. À cette fin, nous allons examiner, d’une part, ce qu’est une compétence communicative, le concept de compétence communicative ainsi que les différents modèles conceptuels de la compétence communicative et d’autre part, ce qu’est un besoin langagier, le concept de besoins langagiers ainsi que les différents modèles conceptuels du besoin langagier. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation des études théoriques et empiriques ayant porté sur l’évaluation des compétences langagières et les besoins langagiers des AEI. Dans le quatrième chapitre, nous ferons part de la méthodologie adoptée pour réaliser notre étude. Dans ce chapitre, nous décrirons nos instruments de collecte de données et la façon dont nous avons traité les données. Le cinquième chapitre sera consacré à la présentation des résultats. Ces derniers seront ensuite interprétés et discutés dans le sixième chapitre. Dans le dernier chapitre, soit le septième, nous exposerons les conclusions que nous sommes à même de dégager de notre étude, les limites associées à notre recherche, les implications pédagogiques de nos résultats et finalement, les suggestions pour de futures recherches.
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Notre recherche se situe dans le cadre de la linguistique appliquée et concerne plus spécifiquement les besoins langagiers envisagés dans le cadre de la compétence communicative. Dans le texte qui suit, nous allons exposer la problématique de notre étude. Tout d’abord, nous ferons part des enjeux liés au problème que nous soulevons (1.1). Ensuite, nous décrirons le contexte d’émergence de notre étude (1.2). Finalement, nous dévoilerons les questions de recherche qui découlent de la problématique esquissée (1.3).

1.1 Historique du problème

Le nombre d’étudiants étrangers dans le monde a augmenté récemment et continuera d’augmenter dans les prochaines années dans les universités américaines. Selon les données d’Open Doors (2014), le nombre d’étudiants internationaux est passé de plus de 12 000 en 1999/00 à environ 886 052 pendant l’année scolaire 2013/14. En moyenne, pour la session d’automne 2014, le nombre total d'étudiants internationaux a augmenté de 7 % tandis que le nombre total de nouveaux admis a augmenté de 5,3 % dans les universités américaines. Les étudiants internationaux accueillis par les États-Unis viennent de partout dans le monde. Il est important de noter que selon les statistiques d’Open Doors (2014), la Chine, l’Inde et la Corée du Sud ont été respectivement les trois premiers pays d’origine des étudiants internationaux. En ce qui a trait au principal domaine d'études des étudiants internationaux, pendant l’année scolaire 2013/14, 42 % de ces derniers ont étudié en sciences, en technologie, en génie et en mathématiques ayant une grande influence sur l'enseignement des cours de 1er cycle, 21 % en business et en management, 8 % en sciences sociales, 6 % en art et 5 % en anglais. En outre, les étudiants internationaux ont contribué considérablement à l’économie américaine. Tel que le rapport Open Doors (2014), en 2013, l’internationalisation de l’enseignement supérieur américain a un réel impact économique puisque cette dernière entraîne des revenus dépassant les 27 milliards de dollars.

4 Communicative competence

Le Québec, de son côté, n’échappe pas à cette tendance et a reçu, selon des données récentes du MEESR parues en mai 2014 (Tableau 1.1), à la session d’automne 2013, 32 778 étudiants internationaux à l’enseignement supérieur. Ceci représentait environ 41,1 % du nombre total d’étudiants inscrits à l’enseignement supérieur dans les universités anglophones et 58,9 % dans les universités francophones, ce qui signifie que l’augmentation du nombre d’étudiants internationaux dans les universités francophones était plus importante que dans les universités anglophones. Les données du MESSR (2014) nous indiquent aussi que 45,6 % des étudiants internationaux étaient inscrits dans des programmes de 1er cycle dans des universités anglophones tandis que 54,4 % l’étaient dans des universités francophones. Aux cycles supérieurs, 34,2 % étaient inscrits au 2e cycle et 33,7 %, au 3e cycle dans les universités anglophones tandis que dans les universités francophones, il s’agissait de 65,8 % au 2e cycle et de 66,3 %, au 3e cycle. Une grande partie de ces étudiants se sont inscrits à l’Université McGill, à l’Université de Montréal, à l’Université Laval et à l’UQAM.
Tableau 1.1 Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon l’établissement universitaire et 1er cycle d’études. Automne 2013.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Établissement</th>
<th>Premier cycle</th>
<th>Deuxième cycle</th>
<th>Troisième cycle</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bishop’s</td>
<td>340</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>340</td>
</tr>
<tr>
<td>Concordia</td>
<td>1 414</td>
<td>1 566</td>
<td>411</td>
<td>5 154</td>
</tr>
<tr>
<td>McGill</td>
<td>2 591</td>
<td>1 130</td>
<td>1 234</td>
<td>5 955</td>
</tr>
<tr>
<td>Universités anglophones</td>
<td>9 047</td>
<td>2 744</td>
<td>1 965</td>
<td>13 596</td>
</tr>
<tr>
<td>Pourcentage des étudiants internationaux</td>
<td>45,6%</td>
<td>34,2%</td>
<td>33,7%</td>
<td>41,1%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Établissement</th>
<th>Premier cycle</th>
<th>Deuxième cycle</th>
<th>Troisième cycle</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ÉNAP</td>
<td>374</td>
<td>1 031</td>
<td>3</td>
<td>1 068</td>
</tr>
<tr>
<td>ÉTS</td>
<td>1 430</td>
<td>848</td>
<td>852</td>
<td>3 130</td>
</tr>
<tr>
<td>INRS</td>
<td>2 099</td>
<td>967</td>
<td>715</td>
<td>4 481</td>
</tr>
<tr>
<td>Laval</td>
<td>1 407</td>
<td>357</td>
<td>39</td>
<td>1 853</td>
</tr>
<tr>
<td>Montréal</td>
<td>1 120</td>
<td>252</td>
<td>309</td>
<td>1 591</td>
</tr>
<tr>
<td>Polytechnique</td>
<td>530</td>
<td>580</td>
<td>350</td>
<td>1 500</td>
</tr>
<tr>
<td>TÉLUQ</td>
<td>45</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>UGAC</td>
<td>292</td>
<td>194</td>
<td>74</td>
<td>550</td>
</tr>
<tr>
<td>UQAM</td>
<td>1 817</td>
<td>1 975</td>
<td>201</td>
<td>3 193</td>
</tr>
<tr>
<td>UQAR</td>
<td>165</td>
<td>155</td>
<td>59</td>
<td>409</td>
</tr>
<tr>
<td>UQAT</td>
<td>85</td>
<td>52</td>
<td>39</td>
<td>176</td>
</tr>
<tr>
<td>UQO</td>
<td>178</td>
<td>67</td>
<td>15</td>
<td>260</td>
</tr>
<tr>
<td>UQTR</td>
<td>441</td>
<td>226</td>
<td>73</td>
<td>734</td>
</tr>
<tr>
<td>Universités francophones</td>
<td>10 773</td>
<td>5 268</td>
<td>3 281</td>
<td>19 322</td>
</tr>
<tr>
<td>Pourcentage des étudiants internationaux</td>
<td>54,4%</td>
<td>65,8%</td>
<td>60,3%</td>
<td>58,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Établissement</th>
<th>Premier cycle</th>
<th>Deuxième cycle</th>
<th>Troisième cycle</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total</td>
<td>19 820</td>
<td>8 912</td>
<td>4 946</td>
<td>32 778</td>
</tr>
<tr>
<td>Pourcentage des étudiants internationaux</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Source : MEESR, Système GDEU, données au 05 mai 2014.

Ces chiffres rendent compte d’une augmentation claire du nombre d’AEI dans les universités américaines aussi bien que dans les universités canadiennes. Dans la majorité des études portant sur les AEI, l’expression « AEI » est devenue une norme et renvoie aux étudiants étrangers dont l’anglais n’est pas la langue maternelle (Plakans, 1994), qui détiennent des visas de non-immigrants (Penner, 1997), qui ont pour rôle principal de dispenser des cours de 1er cycle (Park, 2004) et qui financent leurs études par le biais de postes d’assistanat d’enseignement (LaRocco, 2011). Comme le rapportent les auteurs mentionnés ci-dessus, les responsabilités des AEI incluent l’enseignement de cours de 1er cycle, l’animation de séances de laboratoire, la participation à des réunions de groupes d’étude, l’enseignement individuel, la tenue d’heures de bureau et la correction d’examens.

Afin de soutenir le recrutement des AEI, les universités américaines ont instauré une grande variété de tests d’admission et de programmes de formation en anglais traitant à la fois des compétences pédagogiques et des compétences langagières. Dans de nombreuses universités américaines, les nouveaux étudiants internationaux se soumettent à un test de compétence linguistique en anglais tels que le Test of English as a Foreign Language
(TOEFL), le Graduate Record Examination (GRE) ou le Graduate Management Admission Test (GMAT) et puis participent aux programmes de formation et de mise à niveau en anglais selon les résultats de ces tests.

Le Canada, de son côté, est en mesure d’offrir des programmes en anglais ou en français, et même des cursus bilingues. Pour effectuer une demande d’inscription dans une institution d’enseignement supérieur anglophone au Canada, les résultats aux examens permettant d’évaluer les compétences langagières des étudiants en anglais, tels que le TOEFL, International English Language Testing Service l’(IELTS), le Canadian Academic English Language Assessment (CAELA) et le Pearson Test of English (PTE) sont exigés.

Les universités francophones situées au Canada, de leur côté, ont leurs propres politiques pour l’évaluation des compétences langagières en français des étudiants étrangers de cycles supérieurs. Par exemple, à l’Université de Montréal, une connaissance minimale du français oral et écrit constitue un préalable pour s’engager dans des études universitaires en français. À l’Université de Montréal, le doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales peut imposer un test de connaissance du français au candidat dont la langue première n’est pas le français ou dont les études antérieures n’ont pas été faites en français. À l’Université de Sherbrooke, le niveau de français exigé pour être admis varie selon les programmes. Si les nouveaux admis n’ont jamais étudié dans une institution francophone et qu’ils sont admis dans un programme de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat, l’Université leur offrira gratuitement l’accès à un programme de francisation de façon à poursuivre de manière intensive leur apprentissage de la langue. À l’Université Laval, toute entrée au 1er cycle à l’université nécessite un test de maîtrise du français. La réussite de ce test peut constituer, selon le cas, une condition d’admission ou de poursuite des études. Les étudiants dont les résultats aux tests indiquent que leur français n’est pas

5 http://www.cce.umontreal.ca/tcf.htm
6 https://www.usherbrooke.ca/admission/instructions/httpwwwusherbrookecaadmissioninstructionspour-les-candidats-internationaux/exigences-linguistiques/
suffisamment maîtrisé pour les études universitaires sont tenus, pendant au moins une session, de suivre des cours de mise à niveau en français. Pour être admis dans les programmes des cycles supérieurs, à part quelques programmes dans lesquels les directions de programme peuvent demander au candidat une preuve de niveau de français (TFI), une connaissance suffisante du français écrit et parlé est exigée.

Quant aux politiques pour l’évaluation des compétences langagières en anglais des étudiants étrangers de cycles supérieurs, les universités francophones semblent montrer moins d’intérêt bien que l’usage de cette langue soit une partie importante des études supérieures dans les universités francophones. En effet, dans bon nombre de programmes des institutions d’enseignement supérieur, de nombreux ouvrages de référence, des publications et une part importante de la documentation sont rédigés dans cette langue. Cependant, sauf exception pour quelques programmes d'études, la connaissance de l'anglais ne constitue pas une exigence d'admission dans les universités francophones, mais il est toutefois recommandé aux futurs étudiants d'acquérir une connaissance de l'anglais écrit.

L’importance de l’utilisation du français et de l’anglais aux études supérieures dans les universités francophones vient valider l’idée que la dualité linguistique est une dimension incontestable des institutions d’enseignement supérieur au Québec. Cependant, il appert que le test d’admission en anglais qui se fait dans de nombreuses universités anglophones n’est pas appliqué dans le cadre des universités francophones, comme beaucoup d’AEI sont embauchés à l'aveugle et indépendamment de leur niveau de compétences langagières ou de compétences pédagogiques. Qui plus est, les universités francophones ne font pas toujours passer des tests d’évaluation visant à mesurer la connaissance linguistique en français oral et écrit avant l’admission des AEI.

Prenant en compte la dualité linguistique dans les institutions d’enseignement supérieur au Québec et du contexte francophone, les besoins langagiers des AEI admis dans les universités francophones au Canada devraient différer de ceux rencontrés par les AEI admis dans les universités anglophones au Canada. Dans les universités francophones, les étudiants internationaux devraient avoir d’une part, un haut niveau de compétence en
français afin de communiquer et de rédiger leur thèse et, d’autre part, un haut niveau de compétence en anglais écrit afin de lire et de comprendre les textes en anglais. Cependant, malgré la présence du français et de l’anglais dans les universités francophones, certaines universités s’attendent à avoir une attestation des compétences langagières des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs, mais ne l’exigent pas, sauf pour les programmes d’études littéraires et linguistiques. En outre, peu d’universités francophones offrent des programmes de formation pour les étudiants internationaux inscrits aux études supérieures éprouvant des difficultés langagières dans leur cheminement d’études et d’enseignement. Le manque de programmes de formation peut également entraver l’efficacité pédagogique des étudiants internationaux, pourtant nécessaire pour dispenser les cours de 1er cycle.

De manière générale, la question des besoins langagiers des étudiants internationaux dans les établissements francophones occupe une place relativement minime dans les études menées au Canada par rapport à celle des établissements anglophones. Les études qui ont été réalisées sur les besoins langagiers des AEI dans les contextes anglophones des universités canadiennes sont encore peu nombreuses. Par exemple, Saif (2002) et Sun (1987) ont mené des recherches portant sur les besoins langagiers des étudiants diplômés étrangers travaillant comme AEI dans les universités canadiennes. Ils ont traité des besoins des AEI dans des contextes réels de compétence langagière. Les résultats de ces deux recherches nous amènent à nous interroger sur les moyens que devraient adopter les universités canadiennes pour aider les AEI dans leur cheminement d’études et dans leur engagement pédagogique en tant qu’assistant d’enseignement dispensant des cours de 1er cycle et pour améliorer les moyens de placement des AEI. Cependant, ces deux recherches ont été réalisées dans des contextes anglophones. Certains chercheurs (tels que Marx, Ellis & Martin, 1979; Penner, 1997) ont mené des recherches portant sur les défis des AEI dans les universités canadiennes. Ils ont traité les difficultés qu’éprouvent ces derniers à travers un cadre de planification et de programme. Leurs études indiquent l’importance que jouent les compétences langagières ainsi que les compétences pédagogiques des AEI dans leur cheminement d’étude et d’enseignement. Cependant, ces études ont traité des difficultés
qu’éprouvaient les étudiants internationaux dans le milieu anglophone canadien seulement, sans prendre en considération la situation en contexte francophone.

Malgré le nombre croissant d’AEI dans les universités francophones au Canada, aucune recherche, à notre connaissance, n’a été réalisée dans les universités francophones afin d’établir les besoins langagiers des AEI, bien que les recherches ayant eu cours dans les universités anglophones au Canada aient mis en lumière les problèmes qui devraient être abordés. On comprend dès lors que les universités francophones ayant un nombre élevé d'étudiants internationaux n’ont pas nécessairement établi leurs activités de programme. Face à la place importante que les besoins langagiers des AEI prend désormais au sein des universités francophones et compte tenu de la dualité linguistique, le souci de notre étude a été d’analyser les compétences langagières dont des AEI ont besoin afin de réaliser des tâches communicatives. On y découvre, de manière intéressante, les façons par lesquelles ces tâches communicatives peuvent être utilisées pour créer des tâches et des construits de tests d’admission.

À la lumière de ce que nous venons de présenter, nous pouvons constater la nécessité de déterminer les besoins langagiers des AEI dans les universités francophones, puisqu’une compréhension approfondie du phénomène n’a pas encore été atteinte. Le contact quotidien entre les AEI, les étudiants de 1er cycle, les directeurs de recherche et les conseillers pédagogiques nous révèle quelques problèmes fondamentaux. Nous prendrons alors ces problèmes en compte afin de mieux comprendre les compétences communicatives des AEI et d’explorer notre connaissance de leurs besoins langagiers.

Le but de notre recherche est donc d’étudier les besoins langagiers des AEI dans les universités francophones dans le cadre de la compétence communicative. Notre recherche est pertinente pour deux raisons. La première est le fait que nous réaliserons notre étude en contexte francophone, où aucune recherche, à notre connaissance, n’a été menée à ce sujet. La seconde est le fait que notre recherche nous permettra de définir les besoins langagiers des AEI dans le cadre de la compétence communicative. Notre cadre théorique pourrait
motiver les planificateurs à déterminer les besoins langagiers des AEI ainsi qu’à développer des programmes d’évaluation et de formation appropriés pour ces derniers.

1.2 Contexte de l’étude

La présente étude a pour cadre l’Université Laval, au Québec. L’Université Laval est l’une des plus grandes universités au Canada. Elle constitue le plus ancien établissement d’enseignement supérieur du Canada et le plus ancien établissement d’enseignement francophone d’Amérique du Nord. Elle offre plus de 422 programmes d’études, dont 185 au 1er cycle et 237 aux cycles supérieurs. Elle emploie plus de 3200 professeurs réguliers, chargés de cours et autres membres du personnel enseignant et est très présente dans le monde avec 750 ententes et quelque 525 établissements d'enseignement supérieur et divers organismes dans près de 70 pays. Plus de 48 000 étudiants sont inscrits annuellement à l’Université Laval, dont plus de 6600 sont des étudiants d'origine étrangère. Selon les données du MEERS (2014)\textsuperscript{8}, 848 étudiants internationaux étudient au 2e cycle et 892 étudient au 3e cycle.

Dans cette université, le français est la langue d'enseignement dans tous les départements, sauf dans certains programmes de langues. Au sujet de la maîtrise du français, bien que l’Université Laval ait ses propres exigences linguistiques pour communiquer et rédiger la thèse, cette dernière s’attend à avoir une attestation des compétences langagières en français des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs, mais ne l’exige pas, sauf pour les programmes d’études littéraires et linguistiques. En effet, à part quelques programmes dans lesquels les directions de programme peuvent demander au candidat une preuve de niveau de français (Test de Français International [TFI]), dans d’autres programmes, une connaissance suffisante du français écrit est exigée.

Quant à l’anglais, étant donné le fait que dans bon nombre de programmes, de nombreux ouvrages de référence, des publications et une part importante de la documentation sont rédigés en anglais, la compréhension de l’anglais écrit est recommandée par l’Université Laval, bien que non considérée comme une exigence d’admission. Qui plus est, dans certains programmes, la direction de programme peut autoriser les étudiants internationaux à présenter leurs résultats de recherche dans une langue autre que le français.

Parmi les programmes offerts à l’Université Laval, ceux de 2e et 3e cycles dans le domaine des sciences et du génie nous intéressent à cause du nombre élevé des étudiants internationaux inscrits dans ces programmes. Les étudiants de 2e et 3e cycles en sciences et en génie devraient avoir d’une part, un haut niveau de compétence en français soit en oral et écrit afin de communiquer et de rédiger leur thèse et, d’autre part, un haut niveau de compétence en anglais écrit afin de lire et de comprendre les textes en anglais. Il est donc admis que la compétence langagière en français et en anglais est un facteur de réussite des études supérieures en science et en génie à l’Université Laval. Cependant, de nombreux programmes en sciences et en génie, surtout au 2e cycle, n’exigent pas de preuves concernant le niveau linguistique atteint par les étudiants malgré leur importance dans la réussite académique des AEI et une seule connaissance raisonnable du français et de l'anglais est requise (Tableau 1.2). De plus, à part quelques programmes (génie électrique, biologie et informatique) où des mesures correctives pourront être imposées à l'étudiant, aucun programme de formation ou de cours de mise à niveau ne sont offerts à ce dernier.

### Tableau 1.2 Exigences linguistiques de l'Université Laval soumises aux AEI en sciences et en génie

<table>
<thead>
<tr>
<th>PROGRAMMES EN GÉNIE</th>
<th>EXIGENCES LINGUISTIQUES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>MAÎTRISE</td>
</tr>
<tr>
<td>GÉNIE AÉROSPATIAL (CE PROGRAMME EST OFFERT EN MAÎTRISE)</td>
<td>*S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>GÉNIE AGROALIMENTAIRE (CE PROGRAMME EST OFFERT EN MAÎTRISE)</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>GÉNIE CHIMIQUE <strong>Français : Le candidat doit démontrer qu’il maîtrise</strong></td>
<td>Français : Le candidat doit démontrer qu'il maîtrise</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| GÉNIE CIVIL | S.O | **Français** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante du français, et de l'anglais (avoir obtenu une note minimale de 500 au TOEFL est requise, le cas échéant). **Anglais** : Le candidat doit démontrer qu'il maîtrise l'anglais.

| GÉNIE DES EAUX | S.O | **Français** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante du français parlé et écrit. **Anglais** : Le candidat doit posséder une connaissance minimale de l'anglais.

| GÉNIE DES MATÉRIAUX ET DE LA MÉTALLURGIE | S.O | **Français** : Le candidat non francophone doit démontrer qu'il maîtrise le français. **Anglais** : Le candidat non francophone doit démontrer qu'il maîtrise l'anglais (une note minimale de 500 au TOEFL est requise, le cas échéant).

| GÉNIE DES MINES ET DE LA MINÉRALURGIE | S.O | **Français** : Le candidat non francophone doit démontrer qu'il maîtrise le français. **Anglais** : Le candidat non francophone doit démontrer qu'il maîtrise l'anglais (une note minimale de 500 au TOEFL est requise, le cas échéant).

| GÉNIE ÉLECTRIQUE | S.O | **Français** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante du français. **Anglais** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante de l'anglais. En cas de lacunes marquées, des correctifs pourront être imposés.

| GÉNIE MÉCANIQUE | S.O | **Français** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante du français. **Anglais** : Le candidat doit posséder une connaissance suffisante de l'anglais. En cas de lacunes marquées, des correctifs peuvent être imposés.

| SCIENCE PURES ET APPLIQUÉS | S.O | EXIGENCES LINGUISTIQUES

| MAÎTRISE | DOCTORAT |

| ACTUARIAT | S.O | **Français** : La maîtrise du français écrit et parlé est essentielle. **Anglais** : La poursuite du programme nécessite également une capacité adéquate de lecture en langue anglaise.

| AGROÉCONOMIE | S.O | **Anglais** : Une excellente connaissance de l'anglais est exigée pour le candidat ne maîtrisant pas le français.

| AGROFORESTERIE | S.O | **Anglais** : Une excellente connaissance de l'anglais est exigée pour le candidat ne maîtrisant pas le français.

| AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ET DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL | S.O | **Français** : Une excellente connaissance de la langue française, notamment écrite, est exigée pour la poursuite de ce programme. **Anglais** : Il faut aussi une connaissance suffisante de l'anglais écrit pour pouvoir lire facilement une partie de la documentation nécessaire à la formation d'un chercheur.

| ARCHITECTURE | S.O | **Français** : L'enseignement au Département de biochimie, de microbiologie et de bio-informatique se fait en français. Il est donc souhaitable que l'étudiant ait une connaissance suffisante du français oral et écrit. **Anglais** : La poursuite de ce programme nécessite également une très bonne compréhension de l'anglais écrit. Une maîtrise de l'anglais parlé est également souhaitable.

| BIOCHIMIE | S.O | **Français** : Une connaissance suffisante du français et de l'anglais est exigée. En cas de lacunes marquées, des correctifs peuvent être imposés.

| BIOLOGIE | S.O | **Français** : Une connaissance suffisante du français est exigée pour le candidat ne maîtrisant pas le français.

| BIOLOGIE CELLULAIRE ET MOLECULAIRE | S.O | **Français** : Une connaissance suffisante du français est exigée pour le candidat ne maîtrisant pas le français. En plus de la connaissance du français, il est souhaitable que le candidat ait au moins une bonne compréhension de l'anglais écrit. **Anglais** : Une excellente connaissance de l'anglais est exigée pour le candidat maîtrisant l'anglais.
| BIÉLOGIE VÉGÉTALE          | S.O | Français : Le candidat doit posséder une bonne connaissance du français oral et écrit.
|                            |     | Anglais : Il est plus souhaitable qu'il puisse faire la preuve d'une bonne connaissance de l'anglais oral et écrit.
| BIOPHOTONIQUE             | S.O | Français : Il est souhaitable que l'étudiant ait une connaissance suffisante du français oral et écrit.
|                            |     | Anglais : La poursuite des programmes de maîtrise et doctorat nécessite également une très bonne compréhension de l'anglais oral et écrit, puisque les articles scientifiques traitant du domaine sont en anglais et la majorité des spécialistes invités, particulièrement durant l'École d'été, s'expriment dans cette langue.
| STATISTIQUE               | S.O | S.O |
| CHIMIE                    | S.O | Français : Il est souhaitable que le candidat ait une connaissance suffisante du français oral et écrit.
|                            |     | Anglais : Il est souhaitable que le candidat ait une bonne compréhension de l'anglais écrit.
| DESIGN                    | S.O | S.O |
| DESIGN URBAIN             | S.O | S.O |
| DÉVELOPPEMENT DURABLE     | S.O | S.O |
| FINANCE (CE PROGRAMME EST OFFERT EN MAÎTRISE) | S.O | S.O |
| FORESTERIE                | S.O | S.O |
| GÉOGRAPHIQUES             | S.O | S.O |
| GÉOLOGIE                  | S.O | S.O |
| GÉOMATIQUES               | S.O | S.O |

**FINANCE (CE PROGRAMME EST OFFERT EN MAÎTRISE)**

Français : Une compétence fonctionnelle de la langue lue, parlée et écrite. Le candidat non francophone qui satisfait à l'une ou l'autre des conditions suivantes n'a pas à fournir de preuve de son niveau de français :
- il a fait ses études primaires et secondaires en français ;
- il est titulaire du diplôme d'études collégiales en français au Québec (DEC) et est passé avec succès l'examen uniforme de français ;
- il a obtenu son diplôme d'études secondaires du premier cycle en français.
Dans le cas contraire, le candidat doit avoir obtenu depuis moins de deux ans un résultat de 750/990 au Test de français international (TFI). Dans la mesure où ils comportent un volet de compréhension de l'écrit, les résultats d'autres tests réussis depuis moins de deux ans peuvent être considérés (par exemple : TEF (Test d'évaluation en français), TCF (Test de connaissance du français), DELF (Diplôme d'études en langue française)).

Anglais : Une bonne compréhension de la langue lue.

Français : En plus des compétences linguistiques requises pour le doctorat, une deuxième langue peut être exigées par le directeur de recherche ou le comité compétent dans certains champs de recherche. Dans ce cas, le degré de connaissance de la deuxième langue doit être tel que le candidat puisse lire et comprendre les textes géographiques courants et effectuer des travaux bibliographiques.
<table>
<thead>
<tr>
<th>S.O.</th>
<th>Français</th>
<th>Anglais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INFORMATIQUE</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit avoir une connaissance raisonnable du français.</td>
</tr>
<tr>
<td>MATHEMATIQUES</td>
<td>S.O</td>
<td>Les candidats doivent avoir une connaissance raisonnable du français.</td>
</tr>
<tr>
<td>MICROBIOLOGIE</td>
<td>S.O</td>
<td>Il est souhaitable que le candidat ait une connaissance suffisante du français oral et écrit.</td>
</tr>
<tr>
<td>MICROBIOLOGIE AGROALIMENTAIRE</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit posséder une connaissance suffisante de l'anglais. Celui dont la préparation sera jugée insuffisante peut se voir imposer des cours d'appoint.</td>
</tr>
<tr>
<td>OCEANOGRAPHIE (CE PROGRAMMES EST OFFERT EN DOCTORAT)</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit posséder une connaissance pratique du français oral et écrit.</td>
</tr>
<tr>
<td>PHYSIQUE</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SCIENCES ANIMALES</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit posséder une bonne connaissance de la langue française orale et écrite, puisque l'enseignement et la vie quotidienne se passent en français. Le candidat ne maîtrisant pas la langue française devrait prévoir s'inscrire à un programme intensif de français pour non-francophones pendant au moins une session, avant d'entreprendre son programme.</td>
</tr>
<tr>
<td>SCIENCES DE LA TERRE</td>
<td>S.O</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SCIENCES ET TECHNOLOGIE DES ALIMENTS</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit avoir une connaissance usuelle du français.</td>
</tr>
<tr>
<td>SOLS ET ENVIRONNEMENT</td>
<td>S.O</td>
<td>Le candidat doit démontrer qu'il maîtrise le français.</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------</td>
<td>----------------------</td>
<td>----------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Statistique</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>Technologies environnementales (CE programme est offert en maîtrise)</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>Transport</td>
<td>Français : Une attention particulière est portée à la qualité du français écrit. Il est possible que le candidat soit convoqué en entrevue, en personne, s'il réside au Québec, ou par vidéoconférence (par Internet), s'il réside à l'étranger.</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>Urbanism</td>
<td>Français : Une attention particulière est portée à la qualité du français écrit. Il est possible que le candidat soit convoqué en entrevue, en personne, s'il réside au Québec, ou par vidéoconférence (par Internet), s'il réside à l'étranger.</td>
<td>S.O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* S.O : Sans objet (Aucun test de langues n’est requis).
** Un test en français et/ou en anglais est requis.
*** Une bonne connaissance en français et/ou en anglais est requise.

Malheureusement, même si les lacunes d’un niveau linguistique atteint en français et en anglais par les étudiants étrangers aux études supérieures sont reconnues comme cruciales à l’Université Laval et malgré les problèmes évidents des étudiants inscrits aux études supérieures concernant la compétence langagière, aucun effort pour améliorer les compétences langagières des étudiants étrangers aux études supérieures et aucune recherche, à notre connaissance, n’y a été réalisée. Les faiblesses des étudiants étrangers en sciences et en génie sont imputables à un manque de maîtrise de la compétence langagière en français et en anglais qui affecteraient principalement leur réussite scolaire ainsi que leurs compétences d’enseignement. D’ailleurs, la catégorisation des lacunes des étudiants relativement à la compétence langagière s’avère complexe, car il est souvent difficile de séparer ce qui appartient à la composante linguistique de ce qui appartient à la composante cognitive, les deux étant intimement liées.

C’est dans cette optique que nous nous sommes intéressées à la place accordée aux besoins langagières des AEI dans des programmes offerts dans les domaines des sciences et du génie. En effet, comme ces programmes mettent l’accent, entre autres, sur le développement et l’évaluation des compétences langagières des étudiants internationaux inscrits aux études supérieures, nous supposons que les besoins langagières risquent d’être
riches et variés, ce qui constituerait un point de départ pour déterminer les besoins langagiers dans d’autres secteurs universitaires.

Puisque l’Université Laval constitue une bonne représentation de ce que sont les universités francophones où les AEI font face à la dualité linguistique, nous pouvons donc considérer les étudiants internationaux des programmes ayant trait aux domaines des sciences et du génie de l’Université Laval comme étant un échantillon représentatif de la majorité des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs au Québec. Si nous devions dessiner un portrait général de l’étudiant international dans une université francophone au Québec aujourd’hui, nous aboutirions à l’image suivante : un(e) étudiant(e) international(e) qui étudie aux cycles supérieurs, qui est un assistant d’enseignement et qui n’a pas réalisé ses études antérieures dans des institutions d’enseignement supérieur francophone.

1.3 Objectif et questions de recherche

Notre objectif de recherche est donc de conduire une analyse des besoins langagiers des AEI dans le cadre de la compétence communicative. Dans la présente étude qui se situe dans un contexte francophone, un « assistant d’enseignement international » est défini comme un assistant d’enseignement diplômé non francophone ou non anglophone qui a obtenu son diplôme secondaire et son premier niveau d’éducation postsecondaire à l’extérieur de l’Amérique du Nord. La plupart des AEI font une demande de résidence permanente et ont l’intention de travailler après avoir terminé leurs études. L’évaluation des compétences langagières s’avère donc d’une grande importance pour les AEI qui ont besoin du français et de l’anglais pour leur future carrière. Par le biais de notre étude, nous comptons donc répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie à l’Université Laval?
2. Quelles sont les habiletés langagières nécessaires pour les AEI qui fonctionnent dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones?

3. Quels sont les construits et les tâches qui doivent être mesurés par les tests d’admission pour les AEI admis aux programmes en sciences et génie dans les universités francophones?
CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous définirons les concepts-clés de notre recherche. Étant donné que le but de notre recherche est d’approfondir notre compréhension des compétences langagières dont les AEI ont besoin dans les universités francophones, il est primordial de bien saisir les principaux concepts associés à cette situation. Le rôle des AEI englobe une grande variété de comportements et de compétences et implique des relations avec les étudiants de 1er cycle (Hoekje & Williams, 1992). Les résultats obtenus de plusieurs études (telle que Bailey, 1983; Bailey, 1984; Halleck & Moder, 1995; Hoekje & Williams, 1992; Tyler, 1992; Williams, 1992) font ressortir que la compétence communicative est l’élément clé du succès de la compétence pédagogique des AEI. En conséquence, la compétence communicative est l’élément indispensable afin d’établir les besoins langagiers des AEI. Nous allons donc baser notre cadre conceptuel sur la « compétence communicative » qui servira de point de départ pour définir les besoins langagiers des AEI dans les universités francophones. À cette fin, nous allons, dans un premier temps, définir ce qu’est une compétence communicative (2.1) pour ensuite en explorer les différents modèles (2.2). Dans un deuxième temps, nous allons explorer les différentes définitions ainsi que les divers types de besoins langagiers (2.2.1). Dans un troisième temps, nous allons discuter des différents modèles et approches fondamentales de l’analyse des besoins langagiers (2.2.2). À la suite de cette présentation de concepts et de modèles, nous déterminerons lesquels seront retenus comme points de référence pour mener notre étude (2.2.3).

2.1 Compétence communicative

Dans cette section, nous explorerons tout d’abord les différentes définitions de la notion de « compétence communicative », d’abord issues de la linguistique et de la sociolinguistique et telles que présentées par différents chercheurs et nous fournissons un répertoire des termes variés utilisés pour lui faire référence (2.1.1). Ensuite, nous décrirons les différents modèles de compétence communicative qui ont cours à ce jour dans le domaine de l’évaluation des compétences langagières (2.1.2). Une étude approfondie des écrits sur la compétence communicative nous montre que la majorité des recherches portant

2.1.1 Concept de « compétence communicative »

Le terme « compétence communicative » est une combinaison de deux mots qui signifie « compétence à communiquer ». Nous devons l’introduction de la notion de « compétence » au linguiste Chomsky (1965) qui, dans son livre intitulé Aspects of Theory of Syntax, a attiré l’attention sur ce qui est aujourd’hui considéré comme une distinction fondamentale entre la compétence\(^9\) (la connaissance langagière d’un locuteur-àuditeur monolinguie de la langue) et la performance\(^10\) (l’utilisation effective de la langue dans des situations réelles). Peu après l’introduction de la définition de Chomsky (1965) de la notion de « compétence », les défenseurs du point de vue communicatif en linguistique appliquée (tel que Savignon, 1972) ont exprimé de vives critiques à l’égard de l’idée d’utiliser la notion de « compétence » idéalisée, purement linguistique, en tant que cadre théorique dans la méthodologie utilisée pour l’apprentissage, la didactique et l’évaluation des compétences langagières. D’après certains chercheurs (Hymes, 1972; Munby, 1978), le concept de « compétence », tel que défini par Chomsky (1965), ne tient pas compte des aspects socioculturels et contextuels qui existent dans tout échange communicatif. D’autres chercheurs (tel que Munby, 1978; Canale & Swain, 1980) ont trouvé une alternative au concept de « compétence » de Chomsky (1965) dans la « compétence communicative » de Hymes (1972), puisqu’ils croyaient que le concept proposé par ce dernier offrait une vision plus large et plus réaliste de la compétence. Munby (1978), par exemple, dans le développement de son ouvrage intitulé Communicative Syllabus Design se réfère à l’influence de Hymes (1972) sur son travail et sur le domaine de l’enseignement des

\(^9\) Competence, p.10
\(^10\) Performance, p.10
langues seconde et étrangères. En effet, Hymes (1972) avance la notion de « compétence communicative » qui englobe non seulement la compétence grammaticale\textsuperscript{11}, mais aussi la possibilité d’utiliser la compétence grammaticale dans une variété de situations de communication. Ce point de vue sociolinguistique vient nuancer la définition de « compétence » donnée par Chomsky en l’inscrivant dans un domaine plus large, prenant en compte la dimension sociale du langage.

Au cours des années 1970 et 1980, de nombreux linguistes appliqués ayant un intérêt particulier pour la théorie de l’enseignement des langues seconde\textsuperscript{12} et/ou de l’évaluation des compétences langagières\textsuperscript{13} ont apporté leur contribution à la poursuite du développement du concept de « compétence communicative ». Canale et Swain (1980) ainsi que Canale (1983) ont avancé une notion plus large de la « compétence communicative », la présentant comme la synthèse d’un système sous-jacent de la « connaissance »\textsuperscript{14} et des « habiletés » nécessaires pour la communication en prenant en considération des facteurs tels que la volonté, la motivation et la pathologie (organique ou fonctionnelle) qui peuvent influer sur les choix d'action dans un domaine donné. La connaissance réfère à la connaissance consciente ou inconsciente d’un individu sur la langue et sur d’autres aspects de l’utilisation des langues dans le cadre d’une communication réelle. Selon eux, il y a quatre types de compétences : la compétence grammaticale (la connaissance des principes grammaticaux), la compétence sociolinguistique (la connaissance de la façon d’utiliser la langue dans un contexte social en vue de réaliser les fonctions communicatives), la compétence stratégique (la connaissance de la manière de sélectionner et d’utiliser des stratégies communicatives pour combler les lacunes linguistiques dans les contextes communicatifs afin d’éviter une rupture de la communication) et la compétence discursive (la connaissance de la manière de combiner des énoncés et des fonctions communicatives relativement aux principes du discours).

\begin{thebibliography}{99}
\bibitem{1} Grammatical competence, p.277
\bibitem{2} Second language teaching
\bibitem{3} Language proficiency assessment
\bibitem{4} Knowledge, p.3
\end{thebibliography}
Quelques années plus tard, dans une tentative de clarifier le concept de la compétence communicative, Widdowson (1983) a fait une distinction entre la compétence et la performance, portant une attention particulière à la performance ou à l’utilisation effective de la langue. Dans sa définition de ces deux notions, il a intégré des observations résultant de l’analyse de discours et de la pragmatique. À cet égard, il a défini la compétence communicative comme la « connaissance des conventions linguistiques et sociolinguistiques » (p. 8). Par rapport à la performance, ce qu’il a souvent désigné comme étant la capacité procédurale ou communicative, il voit cette dernière comme la capacité d’utiliser les connaissances en tant que moyen permettant de créer du sens avec la langue. Selon lui, la capacité n’est pas une composante de la compétence, mais elle constitue « une force active pour la poursuite de la créativité », c’est-à-dire une force pour la réalisation de ce que Halliday a appelé le « sens potentiel »15 (Widdowson, 1983).

Contrairement à Hymes (1972), à Canale et Swain (1980) et même à Widdowson (1983), Savignon (1983) a davantage mis l’accent sur l’aspect de la performance dans son concept de « compétence communicative ». En effet, elle a décrit la compétence communicative comme « la capacité de fonctionner dans un cadre communicatif réel ainsi que dans un échange dynamique dans lequel la compétence langagière doit s’adapter à tous les inputs informationnels (linguistiques et paralinguistiques) d’un ou plusieurs interlocuteurs » (Savignon, 1983). Selon elle, la nature de la compétence communicative n’est pas statique mais dynamique, elle est plus interpersonnelle qu’intrapersonnelle et relative plutôt qu’absolue. Sa nature est également largement définie par le contexte. Quant à la distinction entre la compétence et la performance, Savignon (1983) s’est référée à la compétence en tant qu’« une habileté sous-jacente16 » et à la performance en tant qu’« une manifestation explicite de compétence ». À son avis, la compétence ne peut être observée, développée, maintenue et évaluée que par la performance. Savignon (1983) met également en lien la « compétence communicative » avec la performance langagière.

---

15 Meaning potential, p.27  
16 Underlying ability, p.9

17 Communicative language ability, p.113
18 Actional competence, p.17
19 Formulaic competence, p.18
du concept et tient compte des toutes les instances de la communication, c’est-à-dire tant la communication écrite qu’orale, et ce, dans tous les contextes, que ce soit le contexte de l’enseignement ou de l’évaluation. Cette définition englobe également la compétence langagière, les connaissances de l’individu sur le monde, la compétence stratégique et les mécanismes psychophysiologiques.

Dans notre travail, nous allons donc nous concentrer sur la définition de la compétence communicative telle que présentée par Bachman et Palmer (2010). Ceci signifie que les compétences langagières seront déterminées par la façon dont la langue est utilisée dans le but d’atteindre les fins communicatives dans le contexte spécifique de la communication. D’après nous, cette façon de définir les compétences langagières est adéquate puisqu’elle permet son opérationnalisation dans un contexte spécifique comme le nôtre.

2.1.2 Modèles conceptuels de compétence communicative

La notion de « compétence communicative » a rapidement été adoptée par plusieurs chercheurs (tels que Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996; Bachman et Palmer, 2010; Canale et Swain, 1980; Canale, 1983; Hoekje et Williams, 1992) et plusieurs modèles ont été élaborés depuis dans le domaine de la didactique des langues secondes ainsi que dans le domaine de l’évaluation des compétences langagières. Étant donné que notre étude se situe dans le domaine de l’évaluation des compétences langagières, nous allons nous pencher sur les écrits qui nous fournissent des suggestions dans ce domaine en particulier. Devant cet état de fait, nous examinerons, dans ce qui suit, trois modèles distincts de compétences communicatives auxquels il importe de porter une attention particulière. En effet, plusieurs études théoriques et empiriques récentes sur la compétence communicative sont en grande partie basées sur ces trois modèles de compétence communicative.

Le modèle de Canale et Swain (1980), affiné plus tard par Canale (1983), est d’après certains chercheurs (tels que Bachman et Palmer, 2010; Ślężak-Świat, 2008), le modèle le plus influent après celui de Hymes (1972). En effet, le modèle de Canale et
Swain (1980) a fait école dans le domaine de la didactique des langues seconde ainsi que dans celui de l'évaluation des compétences langagières pour deux raisons importantes : d'une part, pour la première fois, ils ont essayé de faire une distinction entre les « théories de compétences de base de la communication », les « perspectives sociolinguistiques sur la compétence communicative » et ce qu'ils appellent le « cadre intégratif de la compétence communicative » et d'autre part, ils ont présenté pour la première fois le modèle intégratif et élargi de la compétence communicative. En 1980, Canale et Swain signalaient un manque par rapport aux modèles existants, lesquels englobaient la composante grammaticale (fait référence à la connaissance des items lexicaux et des règles de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de la phonologie) ainsi que la composante sociolinguistique (fait référence aux différents contextes d'utilisation de la langue). Cette composante essentielle manquante des modèles précédents est la composante stratégique, qui renvoie aux stratégies de compensation utilisées par le locuteur pour combler des lacunes dans la communication verbale et non verbale. Ils ont également tenté de décrire plus spécifiquement ce qu'ils entendent par « compétence sociolinguistique ». Selon eux, cette compétence fait référence aux règles socioculturelles propres à différents contextes et aux différents facteurs qui guident les choix linguistiques des locuteurs et qui accroissent l’efficacité de la communication. Comme le rapporte McNamara (1996), Canale et Swain (1980) ont utilisé la notion de « compétence communicative » d'une manière très différente de Hymes (1972) en limitant la compétence communicative à la connaissance langagière seulement. Comme le résume McNamara (1996), contrairement à Hymes (1972), Canale et Swain (1980, p.4) ont défini « la capacité pour l'utilisation de la langue » comme une partie de « la performance » parce que cette dernière englobe des facteurs tels que la volonté, la motivation et la pathologie (organique ou fonctionnelle) qui peuvent influer sur les choix d'action dans un domaine donné.

Quelques années plus tard, Canale (1983) a essayé de combler les lacunes de ce modèle en entrevoyant la nécessité d’établir une distinction entre « la performance » (communication réelle20) et les connaissances et les habiletés qui sont à la base de la performance. Il a aussi fait une distinction entre la compétence sociolinguistique et la

20 Actual communication, p.14
compétence discursive\textsuperscript{21}. Cette dernière, liée à l’organisation du discours, engloberait et dépasserait les notions de cohésion et de cohérence (Figure 2.1). Il ajoutera donc la composante discursive qu’il a définie comme la maîtrise des règles qui déterminaient comment les formes et les significations sont combinées pour produire un discours étendu qui ait du sens (Canale, 1983). Ce dernier a avancé la définition de la compétence sociolinguistique englobant les stratégies de la compensation ainsi que l’effet rhétorique des stratégies de production.

\textbf{Figure 2.1 Modèle de la compétence communicative de Canale et Swain (1980, p 29-30) et de Canale (1983, p.18)}


\textsuperscript{21} Discourse competence, p.18
Dix ans après la parution du modèle de Canale et Swain (1980), Bachman (1990) a proposé un autre modèle (Figure 2.2) qui a, en quelque sorte, pris le relais de celui de Hymes (1972) et de Canale et Swain (1980), et qui est devenu à son tour le modèle auquel la plupart des chercheurs en linguistique appliquée se réfèrent présentement. Dans son modèle, Bachman (1990, p.113) a suggéré d’utiliser le terme « compétence langagière communicative », en affirmant que ce terme combine à la fois le sens de la compétence langagière et celui de la compétence communicative. Ce qui rend différent ce modèle des modèles publiés précédemment est le fait que Bachman (1990, p.81) a tenté de caractériser explicitement les processus par lesquels les différentes composantes interagissent les unes avec les autres et avec le contexte d’utilisation dans lequel la langue est produite (Fulcher & Davidson, 2007).

![Diagramme de la compétence langagière de Bachman](image)

**Figure 2.2 Modèle de la compétence langagière de Bachman (1990, p.87)**


Sa première composante, la composante organisationnelle (conforme à la compétence grammaticale de Canale et Swain, 1980) inclut deux sous-composantes : la composante grammaticale (le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et la phonologie/graphie) et la composante textuelle (conforme à la compétence discursive de Canale et Swain, 1980) qui englobe la compréhension et la production des textes oraux ou
écrits. Tel que le résument Bachman et Palmer (2010), cette connaissance couvre la connaissance des conventions permettant de combiner des phrases ou des énoncés dans des textes, à savoir la connaissance de la cohésion et la connaissance de l’organisation rhétorique ou la connaissance de l’organisation conversationnelle.

La deuxième grande composante du modèle de Bachman (1990) est la composante pragmatique. Cette dernière (conforme à la composante sociolinguistique telle que décrite par Canale et Swain, 1980) met en évidence l’importance du contexte d’énonciation et des référents culturels dont les locuteurs doivent tenir compte pour livrer un message et se divise à son tour en deux sous-composantes : illocutoire et sociolinguistique. La sous-composante illocutoire fait référence aux différentes fonctions du langage. La sous-composante sociolinguistique, quant à elle, englobe la sensibilité aux variations dialectales, aux registres, à la capacité à repérer le langage naturel et à repérer les références culturelles.

En ce qui concerne la composante stratégique, contrairement à Canale et Swain (1980), Bachman (1990) la présente non pas comme une façon de compenser les ruptures de la communication dues à la compétence insuffisante dans les autres composantes, mais bien comme la disposition du locuteur à puiser dans toutes les composantes pour exprimer un discours significatif. C’est à partir de cette composante que Bachman (1990) montre que les diverses composantes interagissent. L’importance de son modèle a donc été de faire ressortir l’aspect dynamique de la compétence communicative : toutes les composantes interagissent les unes avec les autres et avec le contexte dans lequel survient l’utilisation de la langue grâce à la capacité stratégique du locuteur. De plus, cette compétence réfère à la capacité cognitive de mettre en œuvre la compétence langagière appropriée à la situation dans laquelle la communication a eu lieu.

Le fait de ne plus seulement recourir à sa capacité stratégique pour utiliser adéquatement les ressources personnelles, mais aussi de s’en servir spécifiquement dans différents contextes, en contexte d’examen par exemple, est un autre aspect qui fait en sorte que la compétence stratégique de Bachman (1990, p.84) se distingue de celle de Canale et Swain (1980, p.30). Il ajoute trois aires d’utilisation de la compétence stratégique, soit 1) la
composante d’évaluation²² : identifier les informations dont les individus ont besoin afin d’atteindre un but communicatif dans un contexte spécifique; 2) la composante de planification²³ : comment faire usage de la compétence langagière et établir un plan visant à atteindre le but de la communication, et 3) la composante d’exécution²⁴ : utiliser les mécanismes neurologiques et psychologiques afin de réaliser le discours. Sa compétence stratégique réfère donc, selon lui, au domaine métacognitif et elle garantit le succès lors d’un examen visant à mesurer la compétence communicative.

Quant au mécanisme psychophysiologique, Bachman (1990) le décrit comme les canaux auditifs/visuels ainsi que le mode réceptif/productif auxquels a recours le locuteur dans l’utilisation de la langue. En outre, dans son modèle, Bachman (1990) a accordé une place au « connaissance antérieure²⁵ ». Ce savoir, qui ne fait pas partie intégrante de la compétence langagière, n’est pas, à proprement parler, linguistique, mais il est plutôt la somme des connaissances de l’individu sur le monde.

Plus tard, en 1996, Bachman et Palmer sont revenus sur ce modèle et ils l’ont adapté au contexte de l’évaluation des compétences langagières. Comme le soulignent Fulcher et Davidson (2007), leur modèle permet de renforcer le rôle central de la compétence stratégique. Dans leur modèle, ils ont séparé la compétence stratégique (composante non linguistique) de la compétence langagière. Cette dernière est une partie critique du modèle de Bachman et Palmer (1996). La compétence stratégique de leur modèle donne accès à une fonction de gestion dans l’utilisation des langues ainsi que dans les autres activités cognitives. En effet, une importance particulière que revêt ce modèle révisé par Bachman et Palmer en 1996 est le fait que la compétence communicative englobe des caractéristiques personnelles (âge, sexe, nationalité, statut, langue maternelle, scolarité, etc.) qui interagissent avec l’utilisation de la langue dans le monde réel. En plus, ce modèle englobe également le schéma affectif qui, en combinaison avec les caractéristiques des tâches.

²² Assessment component, p.100
²³ Planning component, p.100
²⁴ Execution component, p.100
²⁵ Knowledge of the world, p.85
d’utilisation de la langue cible\textsuperscript{26}, détermine dans une large mesure la réaction affective envers la tâche et pourrait ainsi favoriser ou entraver la façon dont les individus utilisent la langue dans un contexte donné. Contrairement aux composantes précédentes, le schéma affectif et les caractéristiques personnelles ne font pas partie de la compétence communicative, mais ils doivent être pris en considération lors de l’élaboration de tests.


D’après Skehan (1998), le modèle des stratégies métacognitives proposé par Bachman et Palmer est, au mieux, une simple liste de contrôle qui ne représenterait pas ce qui se passe dans le système cognitif du cerveau. McNamara (1996), de son côté, a souligné que la discussion sur la compétence stratégique du modèle de Bachman et Palmer (1996) est extrêmement préliminaire et a recommandé un examen complet du modèle en se référant à la revue des écrits dans les domaines de la psychologie, de la psychologie sociale et de la pragmatique.

Une autre critique faite sur ce modèle concerne la nature même du modèle qui est très complexe. D’après Fulcher et Davidson (2007), des facteurs affectifs ont rendu ce modèle compliqué. Comme le rapportent Bachman et Palmer (1996) eux-mêmes, cette complexité augmente lorsque les enseignants sont invités à utiliser ce modèle en tant que liste de contrôle pour développer leurs propres tests (Bachman & Palmer, 1996). Les

\textsuperscript{26} Target Language Use (TLU) tasks, p.18
composantes du modèle de Bachman et Palmer (1996), telles que les stratégies métacognitives, sont donc des problèmes majeurs nuisant au processus de développement de tests et aux procédures d’évaluation des compétences langagières.

Le dernier ajustement que Bachman et Palmer ont apporté au modèle précédent était en 2010, p.34, ajoutant un autre élément qu’ils nomment la compétence interactionnelle. Comme le rapportent Bachman et Palmer (2010), cette dernière correspond à la compétence liée à l’utilisation d’une langue qui implique une communication en temps réel avec d’autres personnes.

La même année que celle de la préparation du modèle de Bachman et Palmer (1996), Celce-Murcia et al. (1995) ont proposé un autre modèle, différent à certains égards de celui de Canale et Swain (1980) et de Canale (1983). La compétence discursive y est conceptualisée comme une composante distincte, semblable à celle représentée par Canale (1983), tandis qu’une autre composante appelée « la compétence actionnelle » est introduite pour la première fois. La composante actionnelle (conforme à la compétence fonctionnelle de Bachman, 1990) englobe l’habileté à comprendre et à produire tous les actes de parole signifiants et l’ensemble d’actes de parole (Figure 2.3). Canale et Swain (1980) et Canale (1983) ont considéré cette habileté comme appartenant à la compétence sociolinguistique. La compétence sociolinguistique de Canale et Swain (1980) a été renommée « compétence socioculturelle » afin de mieux la distinguer de la « compétence actionnelle» soulignant que la maladresse sociale ou culturelle est beaucoup plus grave que la maladresse grammaticale. Selon Canale et Swain (1980), la compétence socioculturelle réfère à la connaissance pragmatique et se divise en quatre sous-composantes : les facteurs contextuels sociaux (l’âge, le genre, le statut, la distance sociale des participants et leurs relations avec les autres); la pertinence stylistique (les stratégies de politesse, les genres et les registres); les facteurs culturels (les connaissances langagières préalables, les dialectes et la sensibilisation interculturelle) et les facteurs communicatifs non verbaux (le langage corporel, les facteurs paralinguistique, etc.). Aussi, Celce-Murcia et al (1995) ont remplacé la compétence grammaticale par la compétence linguistique, car cette dernière est composée du lexique et de la phonologie ainsi que de la syntaxe et de la morphologie.
Figure 2.4 Représentation schématique révisée de la compétence communicative par Celce-Murcia (2007, p.45)

Celce-Murcia (2007, p.48) a aussi remplacé la composante actionnelle par la composante interactionnelle qui se divise en trois sous-composantes pertinentes : la compétence actionnelle, la compétence conversationnelle et la compétence non verbale/paralinguistique. Selon elle, tous les objectifs d’apprentissage discrets, comme un son, un mot ou une structure grammaticale, doivent être présentés à l’intérieur d’un discours richement contextualisé répondant aux objectifs d’un contexte significatif pour les apprenants.

2.1.3 Modèle de la compétence communicative adopté dans cette étude

Les concepts présentés dans les sections précédentes nous indiquent, d’une part, que le fait que le concept de compétence communicative a évolué (Figure 2.5) et, d’autre part, que cette dernière ne peut pas être définie par un seul facteur, mais par l’interaction de plusieurs facteurs dans le but d’atteindre les fins communicatives. Étant donné que les rôles que les étudiants internationaux jouent en tant qu’assistants d’enseignement impliquent une interaction entre ces derniers et les étudiants de 1er cycle dans une interaction bilatérale, ce qui exige l’utilisation de tous les aspects de la compétence communicative, le modèle de Canale et Swain (1980), peaufiné par Canale (1983) ainsi que celui de Celce-Murcia et al. (1995), révisé par Celce-Murcia (2007), présentent certaines limites à considérer pour notre étude. À titre d’exemple, une des limites du modèle de Canale et Swain (1980), peaufiné par Canale (1983), est le fait que ses principales composantes ne sont pas suffisamment
définies, ce qui aboutirait, dans notre cas, à une opérationnalisation ambiguë des construits théoriques à des fins communicatives. Une autre limite est le fait que ces chercheurs ont ignoré comment ces éléments interagissent les uns avec les autres.

Quant au modèle de Celce-Murcia et al., révisé par Celce-Murcia (2007), le problème se situe au niveau de la compétence socioculturelle qui réfère aux connaissances préalables des étudiants plutôt qu’à leurs compétences langagières.

**Figure 2.5 Évolution historique de la représentation de la compétence communicative**

Par contre, le modèle de Bachman (1990) et de Bachman et Palmer (1996, 2010) est plus complexe, plus complet et plus clair et nous fournit toutes les composantes dont nous avons besoin pour définir les compétences langagières nécessaires à un AEI dans un contexte francophone. Leur modèle est préférable en raison de la description détaillée et organisationnelle des composantes de base de la compétence communicative. Comme le rapportent Bachman et Palmer (2010), la combinaison de la connaissance langagière avec la compétence stratégique fournit pour les utilisateurs d’une langue la capacité à inventer et à interpréter le discours dans toute sorte de contextes d’utilisation des langues. L’interprétation de la compétence stratégique de ce modèle privilégié est ce qui distingue
ce dernier des autres modèles du fait qu’elle couvre non seulement la réparation des problèmes et des ruptures de communication, mais aussi l’évaluation, la planification et l’exécution dans toute utilisation de la langue. En outre, comme le rapporte Saif (2002), la large gamme de composantes de leur modèle de compétence langagière (grammaticale, textuelle, fonctionnelle, sociolinguistique et stratégique) peut raisonnablement permettre d’expliquer la présence ou l’absence des compétences langagières et communicatives requises par un AEI. Par conséquent, le modèle privilégié de l’évaluation des compétences langagières des AEI s’appuiera sur tous les construits du modèle de Bachman et Palmer (2010) qui sont mieux adaptés à notre objectif, aux besoins spécifiques et aux caractéristiques de notre contexte (Tableau 2.1).

### Tableau 2.1 Composantes des compétences langagières proposées par Bachman et Palmer (2010)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Composantes</th>
<th>Sous-composantes</th>
<th>Application</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Connaissance grammaticale</td>
<td>- vocabulaire,</td>
<td>Les AEI utilisent la compétence grammaticale afin de produire un discours bien formé et compréhensible ainsi que de communiquer.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- morphologie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- syntaxe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- phonologie/graphie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Connaissance textuelle</td>
<td>- cohésion</td>
<td>Les AEI utilisent la connaissance textuelle afin :</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- organisation rhétorique du discours, oral et écrit</td>
<td>- de marquer les relations sémantiques entre deux ou plusieurs phrases dans le discours oral ou écrit;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- de développer des textes narratifs, des descriptions, des comparaisons, des classifications, etc.;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- d’établir et de maintenir des conversations.</td>
</tr>
<tr>
<td>Connaissance fonctionnelle</td>
<td>- fonction idéationnelle</td>
<td>La connaissance fonctionnelle permet aux AEI de créer et d’interpréter le langage parlé par rapport aux différentes fonctions communes aux contextes d’enseignement.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- fonction manipulatoire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- fonction heuristique</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- fonction imaginative</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Connaissance sociolinguistique</td>
<td>- dialecte</td>
<td>La connaissance sociolinguistique fait référence à la sensibilisation des AEI aux variations dialectales, aux registres, à la réparation du langage naturel ainsi qu’aux références culturelles.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- registre</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- expressions naturelles ou idiomatiques</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- références culturelles</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Connaissance stratégique</td>
<td>- se fixer un but ou identifier la tâche demandée</td>
<td>Cette connaissance permet aux AEI de compenser les ruptures de la communication dues à la compétence insuffisante dans les autres composantes ainsi que de puiser dans toutes les composantes langagières pour exprimer un discours significatif.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- évaluer la tâche et évaluer sa propre façon de répondre à la tâche</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- planifier sa réponse en fonction de ses connaissances</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.2 Besoins langagiers

La présentation des écrits que nous avons réalisée précédemment fait un lien avec le cœur de notre travail. Les définitions détaillées ci-dessus sur la notion de « compétence communicative » et les modèles qui y sont associés nous ont permis de déterminer les bases de notre recherche. Notre modèle privilégié de la compétence communicative, c’est-à-dire celui de Bachman et Palmer (2010), forme le squelette de l’étude que nous réaliserons en vue d'identifier les besoins des AEI dans une université francophone. Ce processus d'identification des besoins nous amènera à rédiger un profil seuil d'AEI dans les universités francophones dans le cadre de la compétence communicative. Étant donné que le but de notre étude est d’identifier plus précisément les besoins langagiers des AEI en nous basant sur un modèle de la compétence communicative, soit celui de Bachman et Palmer (2010), il est important de bien établir le concept de « besoins langagiers » et les modèles qui y sont associés. À cette fin, nous allons, dans un premier temps, explorer les différentes définitions ainsi que les divers types de « besoins langagiers » tels que présentés par les chercheurs (2.2.1). Dans un deuxième temps, nous allons discuter des différents modèles et approches fondamentales de l’analyse des besoins langagiers qui existent à ce jour (2.2.2). Nous allons ensuite déterminer les choix conceptuels qui délimiteront le cadre dans lequel se situe la présente étude (2.2.3).

2.2.1 Concept d’« analyse des besoins »

L’analyse des besoins fait référence à des activités liées à la collecte d'informations qui servira de base à l'élaboration du programme de formation répondant aux besoins d'apprentissage d'un groupe particulier d'étudiants (Iwai et al., 1998; Purpura & Graziano-King, 2005; Russell, 2009), et dans le cas des programmes de langues, ces besoins seront liés à la langue (Iwai et al., 1998). L’analyse des besoins langagiers des apprenants d’une langue seconde (L2) en tant qu’objet d’étude fait l’objet de réflexions chez les chercheurs depuis longtemps. Au fil des années, beaucoup de discussions ont eu lieu au sujet de l’expression « analyse des besoins » ainsi que sur les différents modèles qui y sont associés. L’expression « analyse des besoins » est apparue tout d’abord en Inde dans les années 1920

---

27 Objective needs
28 Subjective needs

Selon Richterich et Chancerel (1980), les besoins objectifs sont des objets tout faits et ne sont pas flexibles pour l’identification des besoins langagiers alors que les besoins subjectifs sont construits par l’apprenant à partir d’une réalité vécue et complexe telle que le dialogue, la participation et la négociation. Ces auteurs présentent un parfait exemple des besoins subjectifs. L’interaction et l’interdépendance qui existent entre l’apprenant, l’institution de formation et l’institution d’utilisation, tel que représenté dans leur modèle, font en sorte que ce dernier se distingue de celui de Munby (1978). Donc, dans ce dernier modèle, moins d’importance est accordée à l’apprenant.


29 Goal- oriented needs, p.2
30 Process-oriented needs, p.2
31 Learning needs, p.60
« besoins cibles32 » et les « besoins d’apprentissage », soulignent qu’il n’est pas suffisant de se concentrer seulement sur l’analyse des besoins objectifs étant donné qu’une fois l’apprentissage commencé, il est probable que les besoins langagiers changent et que les besoins d’apprentissage particuliers non identifiés avant le cours fassent surface.

Berwick (1989), de son côté, a emprunté quelques idées du domaine de l’éducation des adultes, introduisant une distinction entre les besoins perçus par les analystes33 et ceux vécus par les apprenants34. Il définit les « besoins » comme l’écart entre un état actuel et un état futur désiré. L’état actuel réfère à des connaissances et des compétences actuelles de l’apprenant tandis que l’état futur pourrait être interprété comme les exigences de la situation cible.


Cette présentation nous permet de constater que, dans toutes ces définitions, le concept d’analyse des besoins s’articule autour d’une distinction entre les besoins objectifs et les besoins subjectifs. En plus, il ressort de cette présentation qu’il n’existe pas une seule définition ou un seul modèle d’analyse des besoins. D’après plusieurs chercheurs (Berwick,

32 Target needs, p.58
33 Perceived needs, p.55
34 Felt needs, p.55
35 Tasks, p.89

2.2.2 Modèles conceptuels d’analyse des besoins langagiers


intitulé *Communicative Syllabus Design*, Munby (1978) a essayé de faire évoluer l’analyse des besoins vers des objectifs ambitieux plaçant l’apprenant dans la position centrale bien que, d’après certains chercheurs (tel que West, 1994), il n’ait pas réussi à atteindre cet objectif. West (1994) mentionne que, même si le modèle établi par Munby (1978) part de l’apprenant, il devrait permettre de recueillir des données par l’intermédiaire de l’apprenant plutôt que sur l’apprenant. Pourtant, le modèle de Munby (1978) a connu sa popularité dans la compétence communicative par l’introduction de « l’opérateur des besoins communicatifs » qui en est la composante prédominante, reprise par plusieurs chercheurs. Cette composante vise à présenter une spécification valide des compétences langagières dont un groupe d’apprenants a besoin dans la situation cible et se divise en neuf catégories (Figure 2.6). D’après Munby (1978), ces dernières permettent une description détaillée des besoins de communication particuliers en fonction des variables socioculturelles et stylistiques et sont organisées dans une relation dynamique les unes avec les autres pour déterminer un profil des besoins.

1. Participant
   Identity (Age, Sex, Nationality, Place of residence)
   Language (Mother tongue, Target language, Present level / Command of TL, Other languages known, Extent of command of L2)

2. Purposive domain
   Occupational purposes (Specific occupation, Central duty, Other duties, Occupational specification)
   Educational purposes (Specific discipline, Central area of study, Other area of study, Academic discipline classification)

3. Setting
   Spatial (Location (country, town, en route))
   Place (of work, of study, other)
   Extent (size of institution, scale of use)
   Temporal (Point of time, Duration, Frequency)
   Psychosocial setting

4. Interaction
   Position
   Role-set
   Role-set identity (Number, Age-group, Sex, Nationality)
   Social relationships

5. Instrumentality
   Medium
   Mode
   Chanel

6. Dialect
   Regional
   Social class
   Temporal

7. Target level

---

36 Communication Needs Processor, p.37
8. Communicative event

Input: state the relevant input information from the following derivational sources (Purposive domain (occupational purposes, educational purposes), Setting (location, place of study/work, study setting, other places, size of institution), Interaction (role-set), Instrumentality (medium, mode, channel))

State the main and other communicative events that the participant is required to handle in English, and then specify for each event its activity and subject matter

9. Communicative key

Input: state the relevant input information from the following derivational sources (Participant (identity), Interaction (role-set identity, social relationships), Setting (psychosocial environments), Instrumentality (command of medium), Event (activities))

Communicative key: for each event, list the activities previously identified

---

Figure 2.6 Extrait des composantes de l’opérateur des besoins communicatifs de Munby (1978, pp.34-40)


Richterich et Chancerel (1980) utilisent une approche qui s’oppose à celle de Munby (1978). Leur travail, qui est une partie du projet à grande échelle du « Conseil de l’Europe », portant sur la conception d’un système pour l’apprentissage des langues modernes en Europe, diffère de celui de Munby (1978) en ce qui a trait aux points de vue, à la flexibilité, à la position des apprenants et au temps accordé au processus de l’analyse des besoins langagiers. Concernant les points de vue, le modèle de Munby (1978) contient un ensemble de catégories et de sous-catégories qu’il faut utiliser comme tel, tandis que celui de Richterich et Chancerel (1980) ne vise pas à fournir un produit fini, mais plutôt des
instruments nécessaires à sa construction. D’après eux, le besoin n’est pas un objet qui existe et il est indispensable que soit élaborée au préalable une grille de repérage permettant d’identifier les besoins, les attentes et les demandes des apprenants. En ce qui concerne la flexibilité, le modèle de Richterich et Chancerel (1980) comble les lacunes de celui de Munby (1978) de sorte que chaque utilisateur peut l’adapter à ses propres circonstances et possibilités. Leur modèle montre également une préoccupation distincte pour les apprenants. D’après Richterich et Chancerel (1980), l’apprenant occupe la place centrale et est entouré par la société et la culture. Autrement dit, tout part de l’apprenant et revient à ce dernier. En plus, Munby (1978), par l’analyse des besoins cibles, tente d’établir ce que les apprenants sont censés être à la fin de l’apprentissage, tandis que par l’analyse de la situation actuelle, Richterich et Chancerel (1980) tentent d’identifier ce qu’ils seront tenus de faire avant et pendant cet apprentissage.

que de nombreux apprenants n’ont pas une idée claire de ce qu’ils veulent. Afin de combler en partie cette lacune, Richterich et Chancerel (1980) ont eu recours à de multiples perspectives pour recueillir des renseignements de base (l’âge, le sexe, le niveau scolaire, la profession actuelle, le lieu de travail, etc.). Ainsi, ils ont interrogé non seulement les apprenants, mais aussi tout intervenant concerné (Figure 2.7).

1. Identification par l’apprenant de ses besoins en fonction de ses ressources
   (Avant et pendant l’apprentissage)
   Identité de l’apprenant
   Personnalité de l’apprenant
   Temps dont dispose l’apprenant
   Lieu d’apprentissage
   Financement de l’apprentissage

2. Identification par l’apprenant de ses besoins en fonction de ses objectifs
   (Avant l’apprentissage)
   Niveau de description des objectifs
   Domaine d’utilisation de la langue envisagée
   Types d’utilisation de la langue envisagée
   Aptitudes langagières à développer
   (Pendant l’apprentissage)
   Niveau de description des objectifs
   Modifications dans les domaines d’utilisation de la langue envisagée
   Modifications dans les types d’utilisation de la langue envisagée
   Modifications dans les aptitudes langagières à développer

3. Identification par l’apprenant de ses besoins en fonction des modes d’évaluation
   (Avant l’apprentissage)
   Biographie langagière de l’apprenant
   Évaluation du niveau atteint dans la langue envisagée
   Type de sanction désirée
   But de la sanction désirée
   (Pendant l’apprentissage)
   Conditions d’évaluation
   Type d’évaluation
   Niveau d’évaluation
   Contenus d’évaluation

4. Identification par l’apprenant de ses besoins en fonction des programmes d’apprentissage
   (Avant et après l’apprentissage)
   Type d’institution
   Temps requis par le programme
   Lieu d’apprentissage
   Coût de programme
   Enseignant
   Apprenants
   Supports techniques du programme
   Domaine d’utilisation du programme
   Contenus du programme
   Aptitudes développées par le programme
   Niveau de programme
   Matériau utilisé dans le programme

Figure 2.7 Extrait du modèle d’analyse de la situation actuelle de Richterich et Chancerel (1980, pp.19-35)
Richterich et Chancerel (1980) ont également recommandé d’utiliser plus d’une ou de deux méthodes de collecte de données pour l’analyse des besoins allant du général (enquêtes, sondage, etc.) au particulier (analyse de poste, analyse de contenu, etc.). Néanmoins, le nombre élevé de catégories auxquelles un planificateur devrait faire face constitue une limite de ce modèle. Une autre limite est le fait que les différentes méthodes de collecte de données sont présentées dans le travail de Richterich et Chancerel (1980), mais ces derniers n’ont pas expliqué la façon de les utiliser.

Hutchinson et Waters (1987) ont adopté une perspective différente de celles de Munby (1978) et de Richterich et Chancerel (1980) préconisant une « approche centrée sur l’apprentissage » pour le design du syllabus dans le domaine de l’AS (Figure 2.8). Selon Hutchinson et Waters (1987), d’autres chercheurs se sont intéressés davantage aux besoins langagiers et ont négligé la façon dont les apprenants apprennent. Afin de préciser cet élément, ils ont introduit une distinction fondamentale entre une approche basée sur la « situation cible » et une approche basée sur l’« apprentissage ». Selon eux, la première approche permet de déduire que l’apprentissage est totalement déterminé par l’apprenant, tandis que la deuxième approche implique un processus de négociations entre les individus et la société.


\(^{37}\) Necessities, p.58
\(^{38}\) Lacks, p.58
\(^{39}\) Wants, p.58
Why is the language needed?  
(Study, work, training, a combination of these, some other purposes)

How will the language be used?  
(Medium, channel, types of text or discourse)

What will the content areas be?  
(Subjects, levels)

Who will the learner use the language with?  
(Native speakers or non-native, level of knowledge of receiver, relationship)

Where will the language be used?  
(Physical setting, human context, linguistic context)

When will the language be used?  
(Concurrently with the ESP course or subsequently, frequently, seldom, in small amounts, in large chunks)

---

**Figure 2.8 Modèle d’analyse des besoins cibles de Hutchinson et Waters (1987, pp.59-60)**

D’autre part, Hutchinson et Waters (1987), en se basant sur l’idée de Richterich et Chancerel (1980), soulignent qu’il est naïf de fonder une conception de cours simplement sur les objectifs visés et que les besoins d’apprentissage doivent également être pris en compte. Selon eux, les besoins d’apprentissage expliquent comment un apprenant sera capable d’aller du point de départ (lacunes) à la destination (nécessités). Ils présentent le cadre théorique de l’analyse des besoins d’apprentissage comme suit (Figure 2.9):

---

**Why**
- Why are learners taking the course?  
  (Compulsory or optional)
- How do the learners learn?
  - What is their learning background?
  - What is their concept of teaching and learning?
  - What methodology will appeal to them?
- What resources are available?
  - Number and professional competence if teachers;
  - Attitude of teachers to ESP;
  - Teachers’ knowledge of and attitude to subject content
  - Materials;
  - Aids;
  - Opportunities for out-of-class activities.
- Who are the learners?
  - age/sex/nationality;
  - What do they know already about English?
  - What subject knowledge do they have?
  - What are their interests?
  - What is their social-cultural background?
  - What teaching styles are they used to?
  - What is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking worlds?
- Where will the ESP course take place?
  - Are the surrounding pleasant, dull, noisy, cold, etc.?
When will the ESP course be conducted?
Time of day;
Every day/once a week;
Full-time/part time;
Concurrent with need or pre-need.

**Figure 2.9 Modèle d’analyse des besoins d’apprentissage par Hutchinson et Waters**
(1987, pp.62-63)

Hutchinson et Waters (1987), à l’instar de Richterich et Chancerel (1980), recommandent que l’analyse des besoins langagiers soit vérifiée en permanence. Ils proposent également l’utilisation de multiples méthodes de collecte de données telles que les entrevues, l’observation et les consultations informelles avec les apprenants et les autres personnes impliquées pour faire face à la complexité des besoins cibles.

Cependant, malgré l’utilisation fréquente des méthodes déductives dans l’analyse des besoins langagiers, Berwick (1989) précise que ces méthodes n’ont pas de spécifications spéciales pour être utilisées comme instrument dans l’analyse des besoins. En plus, étant donné que les concepts d’analyse des besoins ne sont presque jamais clairement définis et que les valeurs ne sont pas généralement expliquées, les méthodologies inductives ne sont pas généralement impliquées pour soutenir la sélection des catégories et des éléments utilisés dans l’intention de générer des données.

Brindley (1989), à son tour, utilise une approche semblable à celle de Berwick proposant une approche centrée sur les apprenants. Selon Brindley (1989), les apprenants adultes ne sont pas simplement les bénéficiaires passifs du sujet principal conçu par une certaine autorité éducative, mais ils ont une grande expérience de la vie qu’ils peuvent être amenés à utiliser dans le processus d'apprentissage. L’analyse des besoins centrée sur le processus est ce qui distingue principalement le modèle de Brindley (1989) de celui de Berwick (1989). Il clarifie la notion de « besoins » tel qu'elle s'applique à l'enseignement de l'anglais aux immigrants adultes. L’analyse des besoins, pour lui, est la façon dont l’apprenant en tant qu’individu réagit dans la situation d’apprentissage, faisant intervenir les variables affectives et cognitives qui affectent l’apprentissage, à savoir les attitudes, la motivation, la personnalité, les attentes, etc. Brindley a également adopté la distinction de Richterich (1983) entre l’analyse des besoins « objectifs » et l’analyse des besoins « subjectifs ». Comme le résume Brindley, l’analyse des besoins objectifs vise à recueillir des informations afin de fixer des objectifs généraux liés au contenu linguistique, alors que l'analyse subjective des besoins vise à recueillir des informations à partir des apprenants et à guider le processus d'apprentissage une fois qu'il est en cours. Selon ce dernier, une fois que l'apprentissage commence, il est probable que premièremment, les besoins centrés sur la langue changent et que, deuxièmement, les besoins d'apprentissage particuliers qui n'ont pas été identifiés avant le cours voient le jour. Ainsi, Brindley (1989) explore un processus cyclique d'enquête sur les besoins objectifs et subjectifs qui peut durer pendant ou après le cours. Son modèle centré sur l'apprenant comprend la négociation, l'information, l'échange, les activités de sensibilisation, l'évaluation et la rétroaction, les activités d'apprentissage, et l’établissement d'objectifs reposant sur la consultation.

Le modèle de Long (2005) présente des avantages par rapport aux modèles mentionnés ci-dessus. Un des avantages est le fait que les principes de ce modèle mettent l’accent sur l’importance de développer les tâches pédagogiques basées sur les usages
authentiques du monde réel dont les apprenants ont besoin pendant ou après le cours. En revanche, les modèles traditionnels de l’analyse des besoins langagiers fournissent une liste des éléments structurels décontextualisés et fournissent peu d’informations sur comment ou à quelles fins les structures sont utilisées dans le domaine cible.

Un autre avantage du modèle proposé par Long (2005) réside dans les données qui sont recueillies directement par des spécialistes du domaine, ayant plus d’expérience à l’égard des exigences de communication actuelles des apprenants, plutôt que par des tierces parties telles que les enseignants de langues ou les linguistes impliqués dans le domaine. En plus, l’analyse des besoins basée sur les tâches révèle plus de qualités dynamiques du discours cible que l’analyse des besoins traditionnelle basée sur le texte orienté sur les produits et les statistiques. Le résultat de l’analyse des besoins basée sur les tâches peut être facilement utilisé comme input pour la conception de syllabus pour les cours de langues étrangères.

2.2.3 Modèle d’analyse des besoins langagiers adopté dans cette étude

Une comparaison des modèles présentés dans les sections précédentes (Tableau 2.2) nous indique d’une part, une tension entre les besoins objectifs et subjectifs. D’après certains chercheurs (Brindley, 1989; Hutchinson et Waters, 1987), il n’est pas suffisant de se concentrer seulement sur l’analyse des besoins objectifs puisqu’une fois l’apprentissage commencé, il est probable que les besoins centrés sur la langue changent et que les besoins d’apprentissage particuliers qui n’ont pas été identifiés avant le cours fassent surface. D’autre part, cette comparaison fait ressortir un changement des approches basées sur la « langue » en faveur de celles basées sur les « tâches ».
En ce qui concerne la sélection d’un modèle des besoins langagiers, une étude approfondie des modèles et des approches présentée ci-dessus nous révèle qu’aucun des modèles présentés ne fournit toutes les réponses voulues et que la combinaison ou l’adaptation de ces modèles à notre propre situation pourrait être plus éclairante (Tableau 2.3). Par exemple, le modèle de Munby (1978) se concentre uniquement sur les besoins

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Analyse de la situation cible</td>
<td>Analyse de la situation actuelle</td>
<td>Analyse de la situation d’apprentissage</td>
<td>Analyse basée sur l’apprenant</td>
<td>Analyse basée sur les tâches</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Programmes</td>
<td>Design des syllabus pour les langues étrangères</td>
<td>Apprentissage des langues modernes en Europe</td>
<td>Apprentissage effectif dans les cours d’anglais à des fins spécifiques</td>
<td>Enseignement du public et des adultes</td>
<td>Analyse des besoins langagiers de la langue seconde dans les secteurs public, professionnel et universitaire</td>
</tr>
<tr>
<td>Quand</td>
<td>À la fin de l’apprentissage</td>
<td>Avant l’apprentissage</td>
<td>Avant et pendant l’apprentissage</td>
<td>Pendant ou après l’apprentissage</td>
<td>Pendant ou après l’apprentissage</td>
</tr>
<tr>
<td>Avantages du modèle</td>
<td>Construire un ensemble très détaillé de procédures pour la découverte des besoins de la situation cible</td>
<td>Établir ce que les apprenants ont besoin au début de leur cours de langues</td>
<td>Négocier entre les individus et la société</td>
<td>Avancer l’idée d’analyse des besoins ayant recours aux méthodes inductives et déductives</td>
<td>Baser les tâches sur les usages authentiques du monde réel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Adapter le système d’une façon continue</td>
<td>Déterminer les forces et les faiblesses des apprenants</td>
<td>Analyser les besoins en permanence</td>
<td>Baser l’analyse des besoins langagiers sur l’usage authentique dans le monde réel</td>
<td>Recueillir des données auprès spécialistes du domaine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Offrir une liste comprehensive des sujets d’après lesquels les données seront collectées par une variété de méthodes d’intérêt</td>
<td>Adapter le système d’une façon continue</td>
<td>Offrir une liste comprehensive des sujets d’après lesquels les données seront collectées par une variété de méthodes d’intérêt</td>
<td>Offrir une liste comprehensive des sujets d’après lesquels les données seront collectées par une variété de méthodes d’intérêt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Désavantages du modèle</td>
<td>Complexe</td>
<td>Nombre de catégories élevé</td>
<td>Long</td>
<td>Long</td>
<td>Long</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inflexible</td>
<td>Méthodes de collecte de données présentées, mais pas expliquées</td>
<td>Pas pratique</td>
<td>Pas pratique</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Long</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
cibles et semble être indifférent aux paramètres tels que les besoins subjectifs. Cette vision unidimensionnelle ne répond pas aux besoins langagiers réels des AEI. Le travail de Richterich et Chancerel (1980) est limité du fait qu’une dépendance excessive aux perceptions des participants devient un problème. D’après certains chercheurs (Long, 2005; Berwick, 1989), de nombreux apprenants ne peuvent identifier clairement ce que sont leurs besoins. Une autre limite du modèle de Richterich et Chancerel (1980) est le fait que le nombre de catégories auxquelles un planificateur devrait faire face en se basant sur leur modèle est très élevé. En ce qui concerne le modèle présenté par Hutchinson et Waters (1987), il ne reflète pas une utilisation réelle de la langue. Quant aux modèles présentés par Berwick (1989) et Brindely (1989), ils mettent l’accent sur les besoins subjectifs qui sont formulés à partir des apprenants et ne portent pas les besoins objectifs. Tel que le rapporte Long (2005), les apprenants d’une langue seconde ne possèdent pas toujours une image claire de ce que certains domaines exigent en termes de tâches cibles et le niveau requis d'utilisation de la langue (Long, 2005).

Tableau 2.3 Modèle d’analyse des besoins langagiers de la présente étude

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Participant</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Identity (Age, Sex, Nationality)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Language (Mother tongue, Target language, Present level/Command of TL)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Other languages known, Extent of command of L2)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Purposive domain</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Educational purposes (Specific discipline, Central area of study, Other area of study, Academic discipline classification)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Setting</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Spatial (Place of study)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Temporal (Frequency)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interaction</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Position</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Role-set</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instrumentality</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Medium</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Mode</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Chanel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Target level</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Dimension</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Condition</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Objective needs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Identity</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Objective description level</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Area of use of the proposed language</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Types of use of the proposed language</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Language Biography of the learner</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Language proficiency difficulties</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Gap</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Target situation requirements</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Reel needs knowledge</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Perceived needs (educators)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Subjective needs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Perceptions</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Needs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Priorities</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Wants</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Expectations</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Felt needs (learners)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Desire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Wishes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Target needs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Why is the language needed?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- How will the language be used?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- What will the content areas be?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Who will the learner use the language with?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Where will the language be used?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- When will the language be used?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Learning needs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Why are learners taking the course?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Compulsory or optional</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- How do the learners learn?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- What is their learning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

-What is their concept of teaching and learning?
-What methodology will appeal to them?
-What resources are available?
-Number and professional competence if teachers;
-Attitude of teachers to ESP;
-Teachers’ knowledge of and attitude to subject content
-Materials;
-Aids;
-Opportunities for out-of-class activities.

-Who are the learners?
-Age/Sex/Nationality; (participant de Munby)
-What do they know already about English? (participant de Munby)
-What subject knowledge do they have?
-What are their interests?
-What is their social-cultural background?
-What teaching styles are they used to?
-What is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking worlds?

-Where will the ESP course take place?
-Are the surrounding pleasant, dull, noisy, cold, etc.?

-When will the ESP course be conducted?
-Time of day;
-Every day/ Once a week;
-Full-time / Part time;
-Concurrent with need or pre-need.
Il importe de noter que l’avantage du modèle de Long (2005) pour notre propre recherche est d’accomplir les deux premières étapes. Ayant recours à des questionnaires, à l’entrevue et à l’observation, les tâches cibles des AEI vont être identifiées et vont être classées dans différents types de tâches. L’autre avantage que le modèle de Long (2005) nous apporte est le fait qu’il nous donne des listes de tâches d’une nature très différente de celle de tâches pédagogiques utilisées dans toutes les études mentionnées ci-dessus de sorte que ces listes couvrent non seulement le type des tâches auxquelles les AEI seront confrontés, mais aussi le contexte social dans lequel ces tâches sont supposées être effectuées.

Dans ce chapitre, nous avons décrit en détail notre cadre théorique et les différents modèles de la compétence communicative ainsi que des besoins langagiers. Dans le chapitre suivant, nous nous penchons sur les études qui ont été réalisées dans les universités anglophones englobant les thèmes de la compétence des AEI en anglais oral, de l’efficacité pédagogique des AEI et de la compétence interculturelle, de l’évaluation des compétences langagières des AEI, des programmes de formation et de l’analyse des besoins langagiers des AEI.
Étant donné que notre problème concerne les besoins langagiers des AEI dans les universités francophones en Amérique du Nord et plus particulièrement quant à leur compétence communicative, dans cette section, nous recensons des recherches pertinentes liées à ce problème. Au cours de la dernière décennie, le nombre d’études portant sur les difficultés que les AEI éprouvent a augmenté de manière constante dans les universités aux États-Unis tandis que peu de recherches ont été réalisées dans les universités canadiennes. Comme il a été mentionné auparavant, l’augmentation du nombre d’AEI dans les universités anglophones s’est également fait ressentir dans les universités francophones au Canada et tout porte à croire que cette augmentation se poursuivra dans les années à venir. Pourtant, aucune recherche, à notre connaissance, n’a été réalisée dans les universités francophones afin d’établir les besoins langagiers des AEI. Bien que les recherches ayant eu cours dans les universités anglophones au Canada aient mis en lumière les problèmes qui devraient être abordés, les difficultés auxquelles sont confrontés les AEI dans les universités francophones devraient différer de celles rencontrées par les AEI dans les universités anglophones étant donné la dualité linguistique du contexte. À noter qu’étant donné qu’aucune étude, à notre connaissance, n’a été menée sur les AEI dans le contexte francophone, nous présenterons, dans un premier temps, des recherches qui nous permettent d’avoir un aperçu des travaux qui ont été réalisés dans les universités anglophones et ayant eu pour sujet la compétence des AEI en anglais oral, leur efficacité pédagogique et leur compétence interculturelle (3.1), l’évaluation des compétences langagières des AEI (3.2), ainsi que les programmes de formation (3.3). Dans un deuxième temps, nous présenterons les travaux les plus pertinents à l’étude de notre problème touchant principalement l’analyse des besoins langagiers des AEI (3.4), pour terminer notre recension des écrits avec un résumé des éléments cruciaux qui se dégagent de ces travaux (3.5).

3.1 Défis des AEI

Les écrits traitant des questions et des préoccupations relatives aux AEI sont centrés en premier lieu sur la compétence des AEI en anglais oral et sur son effet sur la
communication de ces derniers avec les étudiants de 1er cycle (Derwing, 2010; Dick & Robinson, 1993; Isaac, 2008; LaRocco, 2011; Morley, 1991; Pickering, 2001; Tyler, 1992; Williams, 1992). En particulier, ces études ont mis l’accent sur les compétences en prononciation (Derwing, 2010; Dick & Robinson, 1993; Morley, 1991), sur les compétences dans l’organisation du discours et sur les compétences en intelligibilité (Isaac, 2008; Tyler, 1992; Williams, 1992) ainsi que sur le rôle de l’intonation et de son effet sur la communication en classe (Pickering, 2001). Ces recherches ont fourni des informations importantes concernant l’effet de la prononciation et de l’intelligibilité de la communication. Par ailleurs, elles sont centrées sur les préoccupations des AEI du point de vue linguistique et ont négligé de se pencher adéquatement sur les complexités de la communication auxquelles les étudiants internationaux sont confrontés ainsi que sur les composantes supplémentaires nécessaires pour réussir la communication communicative (Hoekje & Williams, 1992; Tyler, 1992). C’est pour cette raison que certains chercheurs (Fitch & Morgan, 2003; Fleisher, Hashimoto, & Weinberg, 2002; Jacobs & Friedman, 1988; Kavas & Kavas, 2008; Plakans, 1997; Twale, Shannon, & Moore, 1997) ont entrevu la nécessité de déterminer les compétences pédagogiques dont les AEI ont besoin dans le but d’atteindre un enseignement efficace. D’après ces chercheurs, le défi d’enseignement semble important à cause des commentaires négatifs qui sont formulés à l’égard des compétences langagières de ces derniers. D’une part, les résultats de certaines recherches ont montré que les AEI sont des enseignants moins efficaces que ceux qui sont des locuteurs natifs de l’anglais. Par exemple, McCroskey (2002, 2003), et Fitch et Morgan (2003) ont réalisé des études sur l’efficacité pédagogique des AEI. Leurs études ont été menées auprès d’étudiants de 1er cycle. Les résultats de ces recherches ont montré que les enseignants natifs de l’anglais sont perçus comme des enseignants plus compétents que les enseignants non natifs de l’anglais et que certains facteurs comme la communication interculturelle et l’ethnocentrisme des étudiants de 1er cycle affectent la perception de ces derniers à l’égard des AEI.

D’autre part, les résultats de plusieurs études indiquent qu’il n’y a pas de différence de rendement dans les cours dispensés par les AEI par rapport à ceux dispensés par les assistants d’enseignement locuteurs natifs de l’anglais (Fleisher, Hashimoto & Weinberg,
Par exemple, en 2002, Fleisher, Hashimoto et Weinberg ont étudié l’efficacité pédagogique des AEI dispensant les cours d’économie à l’Ohio State University. Les résultats obtenus indiquent que lorsque les AEI ont été admis à l’université et ont reçu une formation en lien avec les compétences orales en anglais ainsi qu’avec les compétences pédagogiques, ils étaient presque aussi efficaces dans l’enseignement des cours d’économie que les assistants d’enseignement locuteurs natifs. Gillespie (1988), de son côté, a également utilisé les perceptions des étudiants américains de 1er cycle à l’égard de l’efficacité pédagogique de deux groupes d’assistants d’enseignement (11 assistants d’enseignement américains et internationaux). Elle a analysé et comparé le discours verbal et les comportements non verbaux de ces derniers. Les résultats de son étude ont indiqué qu’il n’y avait aucune différence significative entre les difficultés que ces deux groupes éprouvaient dans la gestion de classe, dans la manipulation du discours en classe, dans la réponse aux questions, et enfin, dans les différentes stratégies de communication utilisées. Ces études font ressortir l’importance des tâches langagières et des tâches interactionnelles pour l’efficacité pédagogique des AEI.

Bien que les tentatives des chercheurs de déterminer l’efficacité pédagogique des AEI aient parfois été fondées sur les évaluations des étudiants de 1er cycle, cette méthode d’évaluation est difficile et peu fiable en raison de la partialité résultant du niveau de la sensibilité interculturelle de chaque personne. D’après certains auteurs (Chen, 2005; King, 1998; Fitch & Morgan, 2003; LaRocco, 2011), la perception des étudiants de 1er cycle à l’égard de l’efficacité pédagogique des AEI peut être fortement influencée par la compétence interculturelle des étudiants de 1er cycle (Chen, 2005; Fitch & Morgan, 2003; LaRocco, 2011). Autrement dit, bien que les AEI aient été en grande partie blâmés pour les problèmes de communication avec les étudiants de 1er cycle, les perceptions de ces derniers à l’égard des AEI sont fortement influencées par des attitudes ethnocentriques ainsi que par un manque de volonté à écouter et à communiquer avec les gens d’origines culturelles différentes. Par exemple, Chiang et Mi (2008), Han (2008) et LaRocco (2011) ont mené des recherches sur la compétence interculturelle. Les résultats obtenus suggèrent que les problèmes de communication des AEI avec des étudiants de 1er cycle ne peuvent
pas être attribués exclusivement aux difficultés langagières telles qu’elles sont rapportées dans la plupart des études existantes, mais qu’il y a d’autres sources qui viennent, en grande partie, des différences culturelles. D’après les résultats obtenus à leurs études, les étudiants de 1er cycle ont perçu les AEI comme des enseignants inefficaces dont la maîtrise de l’anglais est limitée et qui ignorent les différences culturelles et le contexte socioculturel des étudiants de 1er cycle.

3.2 Évaluation des compétences langagières des AEI

Étant donné le nombre croissant des AEI, l’évaluation des compétences langagières de ces derniers est importante pour plusieurs raisons. Tout d’abord, les étudiants de 1er cycle ont droit de recevoir un enseignement dispensé par une personne compétente puisque les malentendus et les incompréhensions en classe pourraient affecter le succès de ces étudiants ou même dissuader ces derniers de poursuivre leurs études (Witt, 2010). Deuxièmement, étant donné qu’il existe différentes exigences pédagogiques relatives à l’anglais selon les différents pays, les universités américaines ne peuvent pas compter sur les compétences en anglais des étudiants étrangers (Xi, 2007). Enfin, les AEI qui ne possèdent pas les compétences langagières nécessaires prennent énormément de temps à se préparer pour la classe et rencontrent une grande résistance de la part de leurs étudiants (Witt, 2010; Xi, 2007).

Ces raisonnements ont conduit, d’un côté, à l’établissement de politiques exigeant de la part des AEI d’obtenir des preuves de compétences langagières afin d’assurer un compétences langagières compréhensibles de la part des locuteurs non natifs en anglais, et ce, dans de nombreuses universités en Amérique du Nord. D’un autre côté, plusieurs études ont été menées afin d’évaluer les compétences langagières en anglais des AEI dans de nombreuses universités anglophones (Bailey, 1984; Bailey, 1985; Briggs, 1994; Damron, 2000; Gravois, 2005; Hoekje & Williams, 1994; Plakans, 1995; Williams, 1992). Un examen attentif de la littérature nous montre que, dans le domaine de l’évaluation des compétences langagières, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les évaluations des étudiants de 1er cycle à l’égard des AEI pour essayer de comprendre les sources des plaintes.
des étudiants de 1er cycle. À titre d’exemple, en ayant recours aux perceptions de ces derniers sur la prononciation, sur la grammaire et sur le vocabulaire des AEI en tant que mesures de l’efficacité pédagogique et par l’observation de 12 assistants d’enseignement américains et de 12 AEI, Baily (1984) a constaté que les AEI sont fréquemment critiqués par les étudiants américains de 1er cycle à cause de compétences langagières faibles ainsi que d’un manque d’efficacité relative à la compétence communicative.

En dépit de la nature interactive de la communication des AEI avec les étudiants de 1er cycle, un point qui ressort des études sur l'évaluation des compétences langagières des AEI, est le fait que l'accent est mis sur la compétence grammaticale des AEI et que des évaluations des compétences langagières des AEI comprennent des tâches monologiques. Certains auteurs (tels que Bailey, 1985; Briggs, 1994; Damron, 2000; Hoekje et Williams, 1994; Plakans, 1997; Williams, 1992) ont constaté que, à part la compétence grammaticale, les compétences sociolinguistiques, discursives, et stratégiques sont importantes dans l'évaluation des compétences langagières des AEI. Les résultats des études de Briggs (1994) et de Bailey (1985) sur les caractéristiques d'un test de performance orale ont également indiqué que la compétence stratégique ainsi que la compétence sociolinguistique étaient plus importantes que les compétences linguistiques. Les résultats des études de Douglas et Smith (1997), d’Hoekje et Williams (1992), et d’Hoekje et Linnell (1994) nous ont permis de constater que les programmes des AEI ne devraient pas seulement se concentrer sur les préoccupations traditionnelles comme la connaissance grammaticale ou la prononciation, mais ont également suggéré que les compétences discursives sont nécessaires pour l’efficacité pédagogique et l’adéquation des comportements en classe. Leurs études encouragent les futurs chercheurs à se concentrer sur plusieurs autres construits, dont les construits grammaticaux. En outre, non seulement les AEI doivent être conscients des règles grammaticales et sociolinguistiques, ils doivent aussi être en mesure de les appliquer efficacement dans la classe. De même, Hoekje et Williams (1994) ont proposé que l'objectif de l'éducation des AEI devrait être la compétence communicative en classe plutôt que de se concentrer étroitement sur les compétences linguistiques. Ils ont suggéré que le développement de compétences pragmatiques et de compétences stratégiques permettrait d'améliorer l’efficacité pédagogique des AEI.
Un autre point qui ressort des études sur l’évaluation des compétences langagières est le fait que, malgré des scores élevés dans les tests de langue en anglais, les AEI éprouvent des difficultés pour communiquer avec les étudiants de 1er cycle en classe. Les AEI ont besoin des habiletés langagières afin de réaliser des tâches variables avec succès dans les classes de 1er cycle, y compris l'enseignement, l’animation de séances de laboratoire et la tenue des heures de bureau. Certains chercheurs tels que Briggs (1994), Ginther (2004), Plakans et Abraham (1990), et Saif (2002) ont mené des recherches sur les différentes méthodes d’évaluation des compétences langagières des AEI afin de mieux comprendre les habiletés langagières dans lesquelles les AEI éprouvent des difficultés. D’après eux, les développeurs de tests se sont limités aux composantes linguistiques et n’ont pas tenu compte des autres variables qui entrent en jeu dans l’atteinte du but communicatif du test. Ces chercheurs ont précisé qu’au lieu de se concentrer sur l’évaluation des compétences grammaticales et sur les compétences sociolinguistiques des AEI, beaucoup plus d’attention devrait être accordée aux autres compétences pour lesquelles les AEI éprouvent les difficultés. Tel que le rapporte Saif (2002), ces deux décennies de recherche ont montré que les tests standardisés ne sont pas adéquats pour mesurer les compétences langagières orales des AEI. Selon cette auteure, l'évaluation des compétences langagières orales des AEI repose sur la définition de la compétence communicative dans le contexte réel de la communication. Saif (2002) a fait remarquer que le contexte de l'utilisation de la langue nécessite naturellement un type de discours bilatéral utilisé dans les interactions bilatérales des AEI avec les étudiants de 1er cycle. Son étude traite du problème de l’évaluation de la compétence orale des AEI dans le milieu anglophone canadien, plus précisément au sein de l’Université de Victoria. En se basant sur le modèle d’évaluation conçu par Bachman et Palmer (1996), Saif (2002) s’est servie des perceptions de trois groupes (les administrateurs et conseillers d’études, les étudiants de 1er cycle et les AEI) dans le but d’examiner les besoins des assistants dans des contextes réels de compétences langagières. Cette étude explique également la façon selon laquelle ces critères peuvent être utilisés pour créer des tâches communicatives dont l’accomplissement permet de faire des inférences concernant la compétence langagière des AEI. Les résultats de cette étude ont permis d’établir des critères à inclure dans l’évaluation de la compétence langagière orale des AEI.
Bien que plusieurs études aient examiné l’établissement des politiques sur l’évaluation des compétences langagières des AEI dans de nombreuses universités en Amérique du Nord (Douglas & Smith, 1997; Hoekje & Linnell, 1994; Plough, Briggs, & Van Bonn, 2010), une étude approfondie des écrits nous montre qu’il n’existe aucun consensus dans le domaine de l’évaluation pour indiquer quelle méthode d’évaluation est la plus appropriée et la plus authentique (LaRocco, 2011). En plus, les méthodes d’évaluation sont généralement centrées sur les compétences en anglais oral (Dick & Robinson, 1993; Pickering, 2001; Tyler, 1992; Williams, 1992) et ne sont pas orientées vers un choix de mesures plus complètes en lien avec les besoins de communication et les responsabilités des AEI (Hoekje & Williams, 1992; Saif, 2002; Witt, 2010).

Un des points intéressants qui ressort des écrits sur la méthode d’évaluation des compétences langagières des AEI concerne les questions relatives à l’utilité prédictive des tests d’admission. Cette utilité prédictive nous permet de déterminer si ces tests d’admission sont pertinents pour évaluer les compétences langagières des AEI. Des recherches préliminaires ont donné lieu à différents résultats relatifs à l’utilité prédictive des outils d’évaluation linguistique. À titre d’exemple, Jacobs et Friedman (1988) ont trouvé une corrélation entre les tests d’admission et les perceptions des étudiants de 1er cycle à l’égard des AEI alors que Dunn et Constantinides (1991) ont constaté que les résultats des tests d’entrée sont moins utiles pour prédire le succès des AEI. Parmi les études réalisées sur l’utilité prédictive des tests d’entrée, celle qui apparaît être la plus pertinente pour notre contexte est celle de Witt (2010), dont le test d’admission choisi pour son étude est basé sur les tâches langagières des AEI. Cette étude visait à déterminer la méthode la plus appropriée pour évaluer les compétences langagières des AEI à l’University of Arizona (UA) en comparant deux tests de langue, soit le TOEFL Academic Speaking Test (TAST) et le Task Based English Standard Test (TBEST). Pour recueillir des données, la chercheuse a mené l’expérimentation auprès de 335 AEI et a utilisé différents instruments, dont deux tests standardisés, (le TBEST et le TAST), le Teacher Course Evaluations (TCE) censé mesurer l’efficacité pédagogique des AEI, ainsi qu’un

---

40 Predictive utility, p.40
questionnaire concernant les perceptions des AEI à l’égard du processus de l’évaluation des compétences langagières et de la formation.

Le premier test, le TAST, faisait partie de l’Internet-Based Test (TOEFL iBT) et durait 20 minutes. Le but de l’auteure était d’utiliser les résultats de ce test en tant que données comparatives. Ce test contenait six tâches : deux tâches descriptives et argumentatives, deux tâches basées sur le résumé d’un matériel écrit/oral, et deux tâches basées sur un input de la compréhension orale telles qu’une conférence ou une conversation. Le deuxième test, le TBEST, a été développé en 2007 par Jun Liu et a été exploité par Mind Works en Chine dans l’intention d’évaluer la compétence orale des élèves dans les écoles intermédiaires et secondaires. Witt (2010) a apporté des changements à ce test dans le but d’évaluer les compétences langagières réelles des AEI. Elle a donc ajouté aux deux tâches existantes de ce test (tâches descriptives et comprenhensives) visant à mesurer les responsabilités des AEI, deux autres nouvelles tâches, les tâches interprétatives et argumentatives exigeant des compétences langagières plus élevées que sa version originale. Ces deux nouvelles tâches, qui sont les tâches les plus courantes des AEI en communication orale en anglais, ont été identifiées par un processus de consultation menée auprès de la direction des départements, des conseillers des AEI et des étudiants aux études supérieures. Puis, les tâches langagières identifiées ont été triangulées par le biais d’un questionnaire soumis aux AEI (n = 119) en les interrogeant à propos des tâches langagières les plus courantes qu’ils réalisent en tant qu’assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle. À partir des résultats obtenus, 5 tâches ont été identifiées dans le contexte d’enseignement : 1) les habiletés descriptives, 2) les habiletés explicatives, 3) la paraphrase 4) l’argumentation/la justification et 5) la connaissance des stratégies de la gestion de classe/de laboratoire. La durée du TBEST était de 10 à 12 minutes.

Ensuite, la chercheuse a examiné la validité du TBEST et du TAST en utilisant deux types d’analyse, c’est-à-dire l’analyse de domaine41 et la validité prédictive42. L’analyse de domaine visait à mesurer quel test, le TBEST ou le TAST, mesurait le mieux.

---

41 Domain analysis, p.68
42 Predictive criterion validity, p.68
les compétences réelles des AEI, et ce, précisément par rapport aux tâches que les AEI devaient réaliser en classe, tandis que la validité prédictive visait à mesurer quel test, le TBEST ou le TAST, était plus valide pour prédire le succès des AEI en enseignement. Pour ce faire, elle a essayé de déterminer la corrélation entre les deux tests ciblés (TBEST et TAST) et les résultats du TCE censé mesurer l’efficacité pédagogique des AEI du point de vue des étudiants de 1er cycle. Les résultats de l’analyse de domaine ont fait ressortir que le TBEST était mieux adapté pour mesurer les compétences langagières des AEI que le TAST étant donné que le premier évalue les cinq différentes tâches tandis que le deuxième n’en évalue que deux, c’est-à-dire la description et argumentation. Donc, le TBEST a permis une meilleure prédiction de la réussite en enseignement. Par contre, les résultats de la validité prédictive ont présenté une limite puisque les résultats n’étaient pas statistiquement significatifs dû à la petite taille de l’échantillon.

Quant au choix de la méthode la plus appropriée pour l’évaluation des compétences langagières des AEI, les résultats obtenus montrent que la plupart des AEI ont des réactions positives envers le TBEST, même s’il prend plus de temps ou qu’il coûte cher. Cette étude met alors en évidence que le TAST est un test moins valable. Selon la chercheuse, pour aider les candidats à se préparer pour le TOEFL, il y a plusieurs cours de préparation offerts dans les instituts d'anglais langue seconde, en ligne, et reposant sur l'auto-apprentissage. La disponibilité des cours de formation rend donc le TAST moins fiable.

Les résultats de cette recherche montrent également que les tests de langue et les exercices de prononciation ne suffisent pas à relever le niveau des compétences langagières des AEI. Il est absolument nécessaire d’obtenir un soutien pédagogique englobant les tâches langagières réelles que les AEI effectuent pour leur permettre d’être des enseignants efficaces.

### 3.3 Programmes de formation pour les AEI

Une conséquence directe de l’adoption de politiques pour l’évaluation des compétences langagières des AEI a été le développement des programmes de formation
afin de renforcer la qualité de l’enseignement en classe (Dick & Robinson, 1993; King, 1998; Thomas & Monoson, 1993). Les programmes de formation pour les AEI varient en contenu et par rapport à leur mise au point initiale, mais la plupart des spécialistes dans le domaine de la formation des AEI reconnaissent que les programmes de formation s’articulent tout d’abord autour de la prononciation et des lacunes en vocabulaire pour ensuite mettre l’accent sur les questions culturelles ainsi que sur la compétence communicative (Bailey, 1984; Finder, 2005; Gravois, 2005; Hoekje & Williams, 1992; King, 1998; Kaufman & Brownworth, 2006; LaRocco, 2011; Reinhard, 2007; Smith, Meyers, & Burkhalter, 1992; Witt, 2010; Zhou, 2009). Depuis quelques années, peu d’études ont été effectuées sur les programmes de formation. Cet accroissement lent a quand même permis d’affirmer que les programmes de formation jouent un rôle important dans la détermination des besoins langagiels des AEI.

Dans une étude faite aux États-Unis, Zhou (2009) cherchait à comprendre pourquoi les chercheurs ont accordé peu d’attention aux programmes de formation des AEI depuis quelques années. En particulier, la chercheuse voulait discuter les lacunes existantes dans les programmes de formation. Pour y parvenir, ayant recours à une analyse conceptuelle, la chercheuse a examiné l’objet principal des programmes de formation des AEI en fonction de leur contenu, de leurs processus et de leurs contextes de mise en œuvre au cours des 30 dernières années. Cette analyse lui a permis de préciser les éléments manquants qui peuvent rendre ces programmes plus efficaces.

En ce qui concerne les lacunes dans le contenu, la chercheuse précise que les AEI ont une solide compréhension du sujet de leurs domaines. Par contre, la compétence langagière ainsi que la culture du système d’éducation sont des éléments moins bien maîtrisés par ces derniers. Elle a identifié trois différentes phases dans le développement des programmes de formation dont chacune est concentrée sur un contenu différent. La première phase repose sur les recherches (telles que celles de Ard, 1989; Byrd & Constantinides, 1992) dont l’accent est mis sur le développement de la compétence en anglais oral, plus particulièrement sur la prononciation, ignorant les compétences pédagogiques et les éléments culturels. La deuxième phase est fondée sur les études (telles
que celle de Bauer, 1990) dans lesquelles les chercheurs avancent l’idée de la nécessité de se concentrer sur la pédagogie et sur la culture américaine et qui englobent quatre facteurs : la compréhension des rôles des AEI, la familiarisation avec le système d’éducation américain, l’interprétation des attitudes des étudiants de 1er cycle et la communication des AEI avec ces derniers. La dernière phase prend appui sur les recherches (telles que celles de Kaufman et Brownworth, 2006; Pae, 2001) qui voient l’apprentissage comme une responsabilité partagée et avance l’idée de la compréhension mutuelle entre les AEI et les étudiants américains.

Après avoir identifié les différentes phases du développement des programmes de formation, Zhou (2009) résume le contenu commun des programmes de formation en cours en les regroupant en 4 catégories : (i) améliorer la prononciation et la maîtrise des compétences langagières en anglais, (ii) se familiariser avec la langue ainsi qu’avec les attitudes de l’enseignement américain, (iii) comprendre les valeurs culturelles américaines, (iv) améliorer des habiletés de gestion de classe. Pourtant, d’après la chercheuse, bien que les programmes de formation en cours soient devenus plus compréhensifs, l’amélioration des compétences langagières demeure toujours l’élément le plus important.

En ce qui concerne les lacunes dans les programmes de formation des AEI relativement au contenu, la chercheuse précise que la compréhension de la diversité, la connaissance de « l’anglais international » 43 et les multiples perspectives sont les trois éléments manquants dans les programmes de formation. Quant à la diversité, la chercheuse précise que les AEI devraient être conscients de la diversité (la race, la classe sociale, le sexe et la sexualité, l’intelligence et le handicap, la langue, la religion et plus) et être réceptifs à la diversité des besoins et des attentes des étudiants de 1er cycle. En ce qui concerne l’anglais international, Zhou (2009) s’appuie sur des chercheurs comme Pae (2001), Slattery (2006) et Gravois (2005) d’après lesquels les AEI ne sont pas les seuls qui doivent s’améliorer. En effet, ces auteurs mentionnent qu’il est tout aussi important pour les étudiants américains de 1er cycle d’apprécier et d’écouter l’anglais international. Enfin, par

43 World Englishes, p.20
rapport aux multiples perspectives, Zhou (2009) a souligné que les programmes de formation doivent aider les étudiants américains à prendre conscience des avantages d’avoir un enseignant étranger en vue d’élargir leurs connaissances sociales et leur compréhension de la vie.

Par rapport aux lacunes dans le processus d’implantation des programmes de formation, le chercheur les regroupe en trois sous-catégories : l’implantation adéquate des modèles de formation, la formation différenciée et la participation active des étudiants de 1er cycle. En ce qui concerne le premier élément, le chercheur précise que les programmes de formation ne fournissent pas d’occasions d’enseignement dans un cadre naturel ni de formation continue pour les AEI. Quant au deuxième élément, la chercheuse précise que les programmes de formation n’englobent qu’un format applicable à toutes les formations et négligent la diversité présentée par les AEI. En ce qui concerne le dernier élément, en se basant sur l’idée de Cotsonas (2006), et de Miller et Matsuda (2006), le chercheur souligne que les études qui engagent les étudiants de 1er cycle en tant que co-mentors sont peu nombreuses et négligent leurs rôles actifs en tant que partenaires de conversation, participants de discussion et conseillers culturels. La chercheuse énumère quelques avantages liés aux programmes de formation qui engagent les étudiants de 1er cycle en se penchant sur l’idée de Pae (2001) et de Slattery (2006) qui soulignent que les programmes de formation centrés sur les étudiants de 1er cycle exposent en premier lieu ces derniers aux caractéristiques générales des AEI, y compris l’accent et les différences culturelles. En deuxième lieu, ces programmes de formation fournissent des occasions pour les AEI d’interagir avec leurs futurs auditoires. En outre, l’interaction active entre les AEI et les étudiants de 1er cycle mène à une grande compréhension, à la sensibilisation et à la transformation.

En ce qui concerne les lacunes dans le contexte des programmes de formation, la chercheuse précise que les institutions d’enseignement supérieur ne font pas beaucoup d’efforts pour développer leur propre programme de formation. Il a cependant souligné que les programmes de formation développés en tenant compte du contexte mènent à résoudre
les problèmes et à renouveler et à poursuivre les résultats souhaités dans l’apprentissage des étudiants.

L’auteure termine en insistant sur le fait que devant le nombre croissant d’AEI, les programmes de formation courants sont inefficaces pour préparer les AEI à devenir des enseignants de qualité, ce qui mène à une mauvaise formation des étudiants de 1er cycle. Une contribution importante de cette étude est le fait que Zhou (2009) a renforcé l’idée de l’importance de bien organiser les programmes de formation des AEI en mettant en évidence les lacunes existantes. Comme cette chercheuse l’a souligné, les programmes de formation peuvent préparer les AEI ainsi que les étudiants de 1er cycle à s’engager dans des communications interculturelles authentiques et significatives.

Si l’étude par Zhou (2009) se restreint à l’analyse conceptuelle et au contexte américain, l’étude suivante doit être considérée comme une étude dont le contexte est canadien et dont la cueillette de données est mixte, c’est-à-dire englobant des données quantitatives et qualitatives. Cette étude, réalisée par Dawson et al. (2013), est une étude récente sur les programmes de formation des AEI dans une université canadienne. Comme nous l’avons déjà mentionné, cette étude nous rejoint particulièrement à cause du contexte dans lequel elle a été menée ainsi que de la comparaison de deux programmes de formation des AEI. En outre, la contribution cruciale de cette étude, et ce qui la distingue de la plupart des études sur la formation des AEI, est le fait que les chercheurs ont accordé une plus grande importance à l’auto-efficacité pédagogique en examinant l’impact relatif des programmes de formation sur les AEI.

À l’aide de questionnaires, d’entrevues et d’observations de classes, les chercheurs ont pu montrer l’importance des programmes de formation des AEI au Canada. Une étude de type qualitative et quantitative a été menée à Western University où deux types de programmes de formation ont été adoptés implantés pour les AEI. Les deux programmes comprenaient des séances de microenseignement enregistrées sur vidéos, au cours desquelles les assistants d'enseignement recevaient des commentaires détaillés sur un cours de dix minutes qu'ils dispensaient. Les deux programmes comprenaient également des
modules sur les techniques d'enseignement efficaces. Cependant, le premier était un programme de formation traditionnelle ou générale des AEI (Teaching Assistant Training Program [TATP]) dans lequel les AEI participaient à vingt heures de séances de préparation à l'enseignement dans une cohorte interdisciplinaire, et cela avec des étudiants canadiens aux cycles supérieurs. Le second programme, l’enseignement dans les classes canadiennes (Teaching in the Canadian Classroom [TCC]), était un programme destiné spécifiquement aux AEI. Ces derniers ont participé à une formation de préparation à l’enseignement qui a duré vingt heures dans une cohorte interdisciplinaire, mais seulement avec d'autres AEI. Ce qui a rendu l'enseignement dans les classes canadiennes (TCC) un programme unique est le fait que les chercheurs, désirant rendre les programmes de formation plus pratiques afin de se plier aux exigences d'enseignement efficace des AEI aussi bien qu'aux attentes d'étudiants de 1er cycle dans les classes, avaient introduit une nouvelle composante, celle de la communication interculturelle, et avaient pris des mesures pour assurer la formation des AEI. Cette composante a donc été introduite pour aider à combler les différences culturelles qui existent dans le style de communication entre les AEI et les étudiants de 1er cycle.

Essentiellement, le but de cette recherche était d'examiner si le programme de formation des AEI avec une composante interculturelle substantielle facilite mieux l'adaptation des étudiants diplômés internationaux des milieux universitaires canadiens qu'un programme de formation générale des AEI avec des composantes interculturelles limitées. Afin d'atteindre cet objectif, les chercheurs ont comparé l'impact de ces deux programmes offerts par le Centre de soutien à l'enseignement à Western University sur l'efficacité pédagogique des AEI. Pour évaluer les différences entre les deux programmes de formation, les chercheurs ont utilisé des questionnaires d'auto-évaluation, des entrevues semi-structurées et des observations des comportements des enseignants. L'étude a duré 12 mois; 183 AEI ainsi que les assistants d’enseignement canadiens ont participé aux 8 séances de TATP pendant 9 mois tandis que 72 AEI ont participé aux programmes de TCC pendant un an. Les AEI qui ont participé à l'étude provenaient de 29 pays, dont les plus représentés étaient la Chine, l'Iran, l'Inde, l'Égypte, le Ghana, le Brésil et le Mexique. Étant donné qu’un des objectifs des chercheurs était de cerner les réactions des assistants
d’enseignement par rapport aux programmes de formation, les chercheurs ont décidé
d’inclure les assistants d’enseignement canadiens en tant que groupe de comparaison. Ils
ont utilisé un traitement statistique via Split Plot Anova sur les trois variables dépendantes
(les comportements des enseignants efficaces, l’auto-efficacité et l’appréhension de
communication) et ont divisé les participants en trois groupes : les assistants
d’enseignement canadiens qui avaient participé au TATP (TATP-Can), les étudiants
internationaux qui avaient participé au TATP (TATP-Int) et les étudiants étrangers qui
avaient terminé le TCC (TCC).

En ce qui concerne les questionnaires, les chercheurs ont eu recours à deux
questionnaires, et cela avant (temps 1) et après (temps 2) les deux programmes de
formation. Le premier questionnaire comprenait les informations démographiques, les
expériences d’enseignement et l’auto-efficacité pédagogique tandis que le deuxième
mesurait le niveau de l’appréhension de communication des participants.

Dans le cas des questionnaires sur l’auto-efficacité, les chercheurs se sont inspirés
du questionnaire de Boman (2008). Ceci est un questionnaire de 34 composantes classées
sur une échelle de Likert à cinq points (1 = pas confiant à 5 = tout à fait confiant) et
contenait trois facteurs. Le premier facteur permettrait de montrer comment les AEI
amélioraient leur enseignement. Le deuxième facteur contenait les interactions avec les
étudiants en classe. Enfin, le troisième facteur comprenait leur confiance dans la
préparation ou dans les tâches écrites pour l’enseignement. À cet effet, les chercheurs ont
demandé aux participants d’indiquer le degré de confiance qu’ils auraient dans leur capacité
t aider à accomplir ces tâches d’enseignement. S’appuyant sur les résultats, les chercheurs ont noté
qu’en ce qui concernait le temps, les deux programmes de formation avaient un impact
positif sur la confiance des participants dans la réalisation de tâches essentielles. Il y avait
aussi un effet significatif pour le groupe à l’égard de l’interaction. Les participants TATP-
Can avaient un niveau significativement plus élevé en interaction que les TCC-Int, mais pas
par rapport à leurs homologues internationaux. Bien que, d’après les résultats, tous les
participants ont augmenté leur confiance dans l’interaction avec leurs étudiants de 1er cycle,
la préparation et les tâches écrites pour l’enseignement, et ont apporté des améliorations
dans leur enseignement au cours de leurs programmes, les participants au TCC ne montrent pas plus de progrès dans ces domaines que leurs homologues internationaux ou canadiens qui ont participé au TATP.

En ce qui concerne le questionnaire sur l’appréhension de communication, cette dernière a été mesurée en utilisant le Personal Report of Communication Apprehension (PRCA) inspiré de McCroskey (1982). Ceci est une auto-évaluation de 24 éléments demandant aux répondants d'indiquer leurs perceptions au sujet de la communication avec d'autres sur une échelle de Likert à cinq points. Cette échelle visait à évaluer l’appréhension de la communication dans quatre situations: 1) parler en petits groupes, 2) parler dans les réunions, 3) parler en public, et 4) parler en paires.

Selon les résultats obtenus, il y avait des effets significatifs pour l'appréhension de communication. Tous les participants au programme, quel que soit le groupe, avaient un niveau significativement plus bas sur toutes les formes d'appréhension de communication après avoir participé à leur programme respectif qu' auparavant, ce qui suggère que les deux programmes de formation ont aidé à diminuer les préoccupations des participants à parler avec les autres dans une variété de contextes. Les participants canadiens étaient moins préoccupés par le fait d'avoir une conversation avec une autre personne que leurs homologues internationaux participants au TATP et au TCC, mais étaient également préoccupés par le fait de parler en groupes, en réunions, et en public. Bien que, comme indiqué ci-dessus, tous les participants ont indiqué une diminution de leurs soucis de parler dans différents contextes, les participants au TCC ne montrent pas une plus grande diminution d'appréhension que les TATP-Int et les TATP-Can.

En ce qui concerne les entrevues, les chercheurs ont précisé que ces données servaient à examiner l'impact à long terme de la participation au programme de formation et de compléter les données quantitatives avec des exemples et des descriptions riches des changements dans l'efficacité pédagogique, dans l'auto-efficacité, et dans l’appréhension de communication. Des questions ont permis d’explorer deux domaines clés de l'impact du programme de formation. Tout d'abord, les participants ont été questionnés sur les
composantes du TATP et du TCC qui avaient été les plus bénéfiques. Deuxièmement, les entrevues ont permis d’explorer comment les programmes de formation TCC et TATP influençavaient la pratique de l'enseignement auprès des participants et l’implication des concepts et les stratégies d'enseignement que ces derniers ont développé et appliqué dans leur propre enseignement. Les chercheurs ont mené des entrevues (semi-structurées) auprès de 13 participants du TATP et de 10 participants du TCC qui se sont déroulées 4 à 8 mois après chaque programme de formation. Dans le groupe du TATP, il y avait 4 étudiants canadiens et 9 étudiants internationaux. L'entrevue a porté sur les perceptions des participants sur les changements dans leurs comportements en tant qu’enseignants, sur les changements cognitifs, et sur leur pratique réflexive.

Les entrevues avec les participants (principalement avec les AEI) ont révélé des différences et des similitudes considérables entre les deux programmes en termes d'impacts à long terme. Les AEI dans les deux programmes, TATP et TCC, décrivent une évolution vers des approches plus centrées sur l'étudiant que l'enseignement, et ont démontré une capacité accrue pour promouvoir la recherche et pour faciliter des activités d'apprentissage dans leurs classe. La comparaison entre les deux programmes a également révélé une similitude en ce qui a trait à l’appréhension de communication qui est diminuée, plus particulièrement en ce qui concerne les points suivants : donner une conférence en classe et en milieux interpersonnels et répondre aux préoccupations des étudiants dans les heures de bureau.

Mais il y avait aussi une différence notable entre les perceptions des AEI dans les deux programmes en termes de complexité de leurs exemples et de profondeur de leur réflexion sur l'enseignement. Les participants dans le programme de TCC ont pu fournir une description plus nuancée des situations d'enseignement. Ils ont décrit un haut niveau de réflexion dans leur interaction interpersonnelle avec les étudiants de 1er cycle et ont démontré une compréhension plus complexe de ces interactions. Ils ont appliqué des concepts de communication interculturelle qu'ils ont appris dans les classes à l'analyse de leurs situations d'enseignement. En réfléchissant sur les différences culturelles dans les
situations d'enseignement en classe à l'aide de la communication, ils ont démontré une augmentation du niveau de la compétence interculturelle.

Par ailleurs, les chercheurs ont observé deux sessions de microenseignements enregistrées sur vidéos. Une séance de microenseignement a eu lieu au début du programme et une deuxième session à la fin, permettant ainsi de comparer les comportements des participants aux deux séances de microenseignement. Les participants ont été observés en réalisant deux leçons de microenseignement de dix minutes séparées dans chacun des programmes. Près de 400 vidéos de microenseignement ont été codées par l'équipe de recherche. Les chercheurs ont mentionné que cette observation représente le plus grand ensemble des microenseignements enregistrés sur vidéos analysé dans la recension des écrits à ce jour. Les comportements des participants ont été codés en utilisant une version modifiée du TBI de Murray (1997) et en ayant recours à deux composantes. La première composante contenait six éléments liés aux interactions des AEI avec les étudiants de 1er cycle en classe, tandis que la seconde comprenait six éléments liés à l'organisation du matériel.

Les observations indiquent que les programmes semblaient accroître l'efficacité pédagogique pour les trois groupes du temps 1 au temps 2, mais que le groupe TCC a montré une augmentation des comportements plus efficaces que le groupe TATP-Int et TATP-Can. En outre, d’un côté, l'interaction et l'organisation du matériel ont démontré des effets principaux pour le temps. Tous les participants ont démontré une augmentation significative du temps 1 au temps 2. D’un autre côté, l’organisation du matériel a montré un effet principal pour le groupe, mais un tel effet n’a pas été trouvé pour l'interaction. Le groupe TATP-Can a montré un niveau significativement plus élevé dans l'organisation du matériel que le TATP-Int et que le groupe TCC. Les participants TATP-Int et TCC ne diffèrent pas significativement. Ainsi, les étudiants canadiens ont été plus efficaces en termes de leur organisation liée à l'enseignement que leurs collègues internationaux.

S’appuyant sur ces résultats, les chercheurs ont noté que le groupe des AEI qui ont participé au programme renforcé avec des composantes interculturelles ont eu des gains
plus importants en efficacité pédagogique dans une séance de microenseignement que les AEI ou les étudiants canadiens qui ont participé au programme de formation générale/traditionnelle. Aussi, du temps 1 au temps 2, les trois groupes ont tous démontré une augmentation significative dans la fréquence des comportements des enseignants efficaces en termes d’interaction et d’organisation. En outre, les résultats obtenus n’ont pas démontré de différences significatives entre l'impact de TATP et TCC sur les étudiants diplômés canadiens TATP ou sur les AEI au niveau de l’auto-efficacité d’enseignement ou de l’appréhension de communication du temps 1 au temps 2. D’après les chercheurs, l'impact des deux programmes est tout à fait similaire. Il a été constaté que l'auto-efficacité de l'enseignement est accrue et que l’appréhension de communication a diminué pour les trois groupes du temps 1 au temps 2.

En conclusion, les chercheurs ont souligné l’importance des programmes de formation pour les étudiants diplômés canadiens ainsi que les AEI. D’après eux, ces programmes de formation peuvent être très efficaces et peuvent apporter une contribution importante à la qualité de l'enseignement des cours de 1er cycle. Les résultats suggèrent également que les programmes de formation renforçant la composante de communication interculturelle peuvent aider les AEI à interagir efficacement, non seulement dans la classe, mais aussi dans d'autres milieux universitaires. Comme les chercheurs l’ont précisé, le TATP fournit des occasions pour pratiquer l'enseignement ainsi que la rétroaction, mais ce programme ne tient pas compte des façons dont les AEI peuvent avoir besoin pour adapter leur style de communication afin de communiquer efficacement avec les étudiants de 1er cycle. D’après eux, il ne traite pas non plus les malentendus potentiels qui peuvent avoir lieu dans la classe en raison de différences culturelles entre les étudiants de 1er cycle et les AEI.

3.4 Analyse des besoins langagiers des AEI

Il est pertinent de noter qu’à part quelques exceptions (Berman & Cheng, 2010; Hoekje & Williams, 1992; Huang, 2010; Huh, 2006; Penner, 1997; Saif, 2002; Sun, 1987), peu de recherches ont porté sur les besoins langagiers des AEI dans les universités.
anglophones en Amérique du Nord. Dans cette section, nous recensons quelques études à l’intérieur desquelles les chercheurs ont examiné les besoins langagiers des AEI dans les universités anglophones.

Dans son travail, « An EFL Needs Assessment: Chinese Students at a Canadian University », Sun (1987) a examiné les besoins langagiers des étudiants diplômés chinois dans les universités canadiennes. Cette étude était la première tentative de mener une analyse des besoins langagiers auprès de 37 étudiants chinois. Pour y parvenir, l’auteur a utilisé des questionnaires divisés en trois parties : (i) les informations générales, (ii) l’évaluation des habiletés académiques et (iii) l’évaluation des habiletés sociales. Le but du chercheur était de montrer l’importance de comprendre les besoins langagiers des étudiants chinois afin d’améliorer les programmes de langues en Chine ainsi qu’au Canada. En ce qui concerne les activités académiques et les activités sociales, les sujets ont été invités à classer 15 activités académiques ainsi que 15 activités sociales sur une échelle de 5 points, selon le degré d’importance qu’ils y attribuaient dans leur vie ainsi que dans leurs études universitaires au Canada.

En ce qui concerne les activités académiques, les résultats montrent que ces dernières (comprendre les instructions du superviseur, donner des conférences ou des séminaires, lire des livres et des articles, passer des examens, rédiger un curriculum vitae, rédiger des rapports) étaient jugées très importantes. Ainsi, la majorité des activités sociales (faire un appel téléphonique, écouter la radio, les films et les émissions de télévision, comprendre la culture et les coutumes, lire des journaux et des magazines et converser avec des amis canadiens) étaient jugées très importantes et la compréhension des cultures et des coutumes du Canada était considérée comme le facteur principal pour l’adaptation des étudiants chinois à la vie sociale au Canada.


L’étude de Sun (1987) a permis de souligner l’importance de bien analyser les besoins langagiers des étudiants diplômés chinois. Cette étude fournit une certaine idée des informations nécessaires à la conception des programmes. Néanmoins, le nombre restreint des participants par rapport à la population d’étudiants diplômés chinois envoyée à l’étranger est une limite à prendre en considération dans cette étude. Les résultats de cette étude ne reflètent donc pas les besoins perçus des autres populations qui vont étudier au Canada. En plus, l’auteur n’a pas adopté une perspective différente et n’a pas eu recours à diverses méthodologies afin d’examiner les compétences réelles des étudiants gradués étrangers.

Une autre étude réalisée dans un contexte canadien (Saif, 2002) a examiné les besoins langagiers des étudiants gradués étrangers travaillant comme assistants d’enseignement internationaux à l’Université de Victoria. Cette auteure, de son côté, n’a pas mené son étude auprès des étudiants étrangers ayant une langue maternelle identique, mais plutôt ayant des langues maternelles différentes ainsi que des domaines d’étude différents. Cette étude visait à déterminer si ces derniers possédaient un niveau adéquat en anglais oral afin d’être en mesure de communiquer en contexte éducatif. Ils (47 au total) étaient tous des étudiants gradués qui utilisaient l’anglais à la fois pour l’enseignement en tant qu’AEI et pour leurs études. En outre, pour recueillir des données, elle a considéré des besoins perçus des autres populations en contact avec les AEI. L’auteure a effectué cette recherche auprès d’un groupe de participants ayant des caractéristiques étroitement liées au nôtre et en utilisant une méthodologie de laquelle nous nous sommes inspirées. En effet, les données de cette étude ont été obtenues en ayant recours à des moyens qualitatifs et quantitatifs auprès de trois groupes de participants (des administrateurs et des conseillers d’étudiants gradués, des étudiants de 1er cycle et des AEI).
Dans la première phase de l’étude, en s’appuyant sur Berwick (1989) qui souligne l’importance d’une approche déductive de même que d’une approche inductive pour l’analyse des besoins langagiers, la chercheuse a établi les besoins langagiers des étudiants ou, plus précisément, leurs caractéristiques, leurs niveaux de compétence, le contexte dans lequel ils utilisaient la langue et les tâches typiques qu’ils effectuaient en utilisant l’anglais à l’université. D’une part, en ayant recours à l’observation et à l’entrevue orale (avec des conseillers pédagogiques, des étudiants aux études supérieures, des individus de l’administration, des étudiants de 1er cycle inscrits à des cours offerts par des étudiants aux études supérieures, et des étudiants aux études supérieures eux-mêmes), Saif (2002) a obtenu des informations subjectives sur les AEI. D’autre part, en ayant recours à une partie du questionnaire de Munby (1987), elle a obtenu des informations objectives (telles que l’âge, le genre, la connaissance langagière, etc.). Les résultats de la première phase ont montré que la familiarité (ou l’absence de familiarité) avec les techniques et les stratégies d’enseignement sont aussi problématiques pour les AEI que pour les assistants d’enseignement locuteurs natifs en anglais. En plus, l’enseignement de cours de 1er cycle, l’animation de séances de laboratoire et la tenue d’heures de bureau sont identifiés comme les tâches fondamentales que les étudiants gradués réalisent en tant qu’assistants d’enseignement.

Basé sur les besoins identifiés au cours de cette phase, dans la deuxième phase de l’étude, un nouveau test des compétences langagières des AEI a été développé. Les tâches du test ainsi que les construits évalués correspondaient directement aux besoins des individus répondant au test. Pour ce faire, la chercheuse a utilisé le modèle de test de langue proposé par Bachman and Palmer (1996) dont les tâches et les construits sont directs et authentiques. Le but de la chercheuse était d’engager les participants au test dans des performances similaires à celles du contexte actuel d’enseignement. Il importe de noter que, contrairement à l’étude de Sun (1987), le test développé dans cette étude peut être administré à des personnes parlant différentes langues ainsi qu’ayant différents domaines de spécialisation. Les résultats obtenus ont permis d’établir des critères à inclure dans l’évaluation des compétences de communication orale. Saif (2002) explique également comment utiliser ces critères pour créer des tâches communicatives dont l’accomplissement
permet de faire des inférences concernant la compétence langagière des AEI. Finalement, des conclusions ont pu être établies au sujet de la fiabilité et de l’aspect pratique de la situation d’évaluation dans son ensemble. Les résultats de cette recherche nous portent à croire que la plupart des étudiants étrangers des cycles supérieurs éprouvent des difficultés à faire des tâches communicatives en lien avec leurs rôles d’AEI. Néanmoins, certaines limites sont présentes puisque cette étude est basée seulement sur l’évaluation des besoins langagiers oraux et a négligé les difficultés que les AEI éprouvent dans les habiletés langagières écrites. De plus, cette étude a été menée dans le milieu anglophone canadien seulement, et ne peut donc pas être généralisée à un contexte francophone canadien.

Huang (2010), de son côté, a mis l’accent sur les habiletés écrites des AEI et des étudiants de 1er cycle. Sa recherche, réalisée au Canada, avait pour but de déterminer les besoins langagiers des étudiants de 1er cycle et des étudiants de cycles supérieurs dans le contexte d’un centre de support de langue académique dans une université canadienne. Le chercheur s’est servi de questionnaires construits pour obtenir des renseignements généraux, des renseignements concernant les quatre compétences langagières. Le questionnaire faisait appel à des questions fermées et à des questions ouvertes. Ces questionnaires ont été administrés aux 432 étudiants ayant l’anglais en tant que deuxième langue44 et de 93 enseignants. En particulier, cette étude visait à examiner les perceptions des étudiants de 1er cycle, des étudiants de cycles supérieurs à l’égard de l’importance de leurs compétences langagières académiques ainsi que les perceptions des enseignants à l’égard de l’importance des compétences langagières académiques des étudiants de 1er cycle et des étudiants de cycles supérieurs pour la réussite dans leur programme d’études.

Le chercheur précise que les données recueillies de cette étude servaient à examiner quelles compétences en expression écrite académique sont jugées importantes du point de la vue des étudiants de 1er cycle, des étudiants de cycles supérieurs et des enseignants et quelles sont les compétences qui sont les principaux sujets d'attention. Donc, en plus de répondre aux questionnaires sur les renseignements généraux et aux questions ouvertes,

44 English as an additional language, p.518
tous les répondants ont été invités à évaluer l'importance des compétences langagières académiques dans le parcours d'études.

En ce qui concerne les questions sur les compétences langagières académiques jugées les plus importantes, les résultats ressortis ont montré que les étudiants de cycles supérieurs ont jugé l’expression écrite et la compréhension écrite impliquant des articles, des projets de thèse, des projets de subvention et des thèses en tant que les compétences les plus importantes pour la réalisation satisfaisante de leur programme. Les étudiants de 1er cycle ont jugé l’expression écrite (suivie par compréhension écrite, expression orale et compréhension orale) en tant que la compétence la plus importante. Les enseignants qui dispensent les cours aux cycles supérieurs ont jugé l’expression écrite en tant que la compétence la plus importante. Toutefois, les enseignants qui dispensent les cours de 1er cycle ont jugé la compréhension écrite en tant que la compétence la plus importante (suivie par l’expression écrite, l’expression orale et la compréhension orale).

Les auto-évaluations des étudiants de cycles supérieurs qui visaient à examiner les compétences langagières jugées les plus importantes ont montré que seulement l’expression écrite spécifique au domaine est considérée comme un sujet d’attention. En ce qui concerne les auto-évaluations des étudiants de 1er cycle, elles ont montré que ces derniers ne considèrent pas le besoin de développer une de ces compétences. Les enseignants qui enseignent aux étudiants des cycles supérieurs ont noté l’expression orale et l’expression écrite en tant que compétences qui doivent être développées tandis que les enseignants qui dispensent les cours de 1er cycle ont considéré les quatre compétences très importantes.

S’appuyant sur ces résultats, Huang (2010) a noté qu’il y a beaucoup de chevauchement des compétences langagières qui sont identifiées comme « très importantes » entre les étudiants de 1er cycle et les enseignants de 1er cycle ainsi qu’entre les étudiants des cycles supérieurs et les enseignants des cycles supérieurs. De plus, les résultats découlant des auto-évaluations ne semblent pas être conséquents avec ceux des études antérieures (telle que Ferris, 1998) d’après lesquelles les étudiants ont des idées claires de leurs difficultés. Finalement, Huang (2010) a comparé son étude avec de
nombreuses études (telles que Bridgeman et Carlson, 1984; Horowitz, 1986; Jenkins et al, 1993; Leki et Carson, 1994; Rosenfeld, et al, 2001; Zhu et Flaitz, 2005) et a souligné qu’en accord avec ces dernières, l'expression écrite a été considérée comme la compétence la plus importante ou le problème majeur pour les étudiants. Comme le rapporte Huang (2010), ce qui distingue son étude ce sont les résultats ressortis des auto-évaluations des étudiants de 1er cycle et de ceux des cycles supérieurs d’après lesquels les compétences en compréhension écrite étaient plus importantes que les compétences en compréhension orale et en expression orale.

Les résultats de cette étude devraient être considérés à la lumière de certaines limites potentielles. D’abord, la fidélité des données recueillies par les auto-évaluations est relative, à cause de la diversité des réponses données par les répondants. En plus, à cause des limites des sources d’information, cette étude ne permet pas de se concentrer de manière plus détaillée sur les situations d'apprentissage spécifiques. Néanmoins, la contribution cruciale de cette étude, et ce qui la distingue de la plupart des études sur l’analyse des besoins, est le fait que Hunag (2010) a renforcé l’importance de bien analyser les besoins spécifiques des étudiants dans un contexte donné. Comme ce chercheur l’a souligné, à l’instar de plusieurs recherches (telle que Nunan, 1988; Brown, 1995, 2001), l’analyse des besoins est un processus continu et interminable, parce qu’aucun processus n’est parfait et que les besoins objectifs et les besoins subjectifs doivent être recueillis à partir de multiples sources d’informations.

Si les études réalisées par Saif (2002) et par Huang (2010) se restreignent à des habiletés langagières orales ou à des habiletés langagières écrites, l’étude suivante doit être considérée comme une étude dont l’analyse des besoins langagiers est basée sur les quatre habiletés langagières en plus de comparer des étudiants locuteurs non natifs de l’anglais avec ceux natifs de l’anglais à deux niveaux différents, à savoir les étudiants de 1er cycle et les étudiants de 2e cycle inscrits dans une grande université canadienne. Dans cette étude, Berman et Cheng (2010) ont voulu vérifier s’il y avait une corrélation significative entre les résultats obtenus par les étudiants de 1er cycle et ceux de 2e cycle locuteurs non natifs de l’anglais, par les étudiants de 1er cycle et ceux de 2e cycle locuteurs natifs de l’anglais, et le
GPA (Grade Point Average), censé mesurer les habiletés des étudiants nouvellement admis à l’université. Les chercheurs ont comparé les besoins langagiers des locuteurs natifs de l’anglais avec ceux des non natifs de l’anglais afin de déterminer les difficultés qu’ils perçoivent en anglais dans le contexte académique par le biais de deux questionnaires. Le premier questionnaire était destiné à connaître des perceptions de 183 étudiants sur l’importance et la difficulté d’une liste d’habiletés langagières ayant 5 composantes principales sur une échelle de Likert à cinq points, tandis que le deuxième questionnaire consistait à obtenir des informations sur le statut de l’étudiant, le statut d’immigration, les scores obtenus au TOEFL, le GPA, le sexe, l’âge, la langue maternelle, et enfin le département des étudiants de 1er et de 2e cycles. Le traitement statistique a été effectué à l’aide de SPSS afin d’obtenir des statistiques descriptives sur les difficultés que les étudiants ont éprouvées et de corréler les résultats du GPA des étudiants avec les difficultés perçues par ces derniers à l’égard des différents aspects de l’utilisation de la langue. La méthodologie choisie par les chercheurs est basée sur la comparaison de l’auto-évaluation de 4 groupes à l’égard des habiletés langagières académiques des participants ainsi que sur la corrélation entre les difficultés perçues par ces groupes et le GPA.

En ce qui concerne la comparaison des 4 groupes pour l’auto-évaluation sur les difficultés perçues, les chercheurs ont effectué l’analyse en deux étapes : la première consistait à explorer l’auto-évaluation sur les difficultés selon les quatre habiletés langagières (lire, écrire, écouter et parler). Les résultats de cette auto-évaluation indiquent que les étudiants de 1er et de 2e cycles, locuteurs natifs, ont attribué le même niveau de difficulté aux quatre compétences langagières, à l’exception de la compréhension orale auprès des étudiants de 1er cycle locuteurs natifs. Ces derniers ont perçu la compréhension orale beaucoup plus facile que les autres compétences langagières. En regardant les deux groupes de locuteurs non natifs de l’anglais dans leur ensemble, la production orale est la compétence langagière considérée comme étant la plus difficile. En outre, les deux groupes de locuteurs non natifs de l’anglais ont perçu la production écrite plus difficile que la compréhension orale et la compréhension écrite, respectivement.
En ce qui a trait aux difficultés que les étudiants ont éprouvées à l’égard des sous-catégories des habiletés langagières (écrire des dissertations, répondre à des examens, rédiger, comprendre l’attitude de l’auteur et son objectif, répondre à un examen à choix multiples, comprendre les manuels académiques, comprendre les détails d’un texte, écrire des résumés et répondre aux questions dans les classes), les étudiants de 1er cycle locuteurs natifs ont rapporté les tâches écrites comme étant les plus difficiles, tandis que les étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs ont perçu les tâches orales comme étant les plus difficiles. Bien que les étudiants de 2e cycle locuteurs natifs n’aient pas montré une différence significative à l’égard des tâches langagières, les étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs ont perçu les tâches langagières orales comme étant les plus difficiles.

La seconde partie de cette étude visait à explorer les relations entre les difficultés que les étudiants ont éprouvées et leur succès académique présenté par leur GPA. Pour ce faire, les chercheurs ont examiné les corrélations entre les difficultés perçues des participants et leur GPA. Bien qu’aucune corrélation significative n’ait été observée entre les difficultés perçues des étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs, des étudiants de 1er cycle locuteurs natifs et des étudiants de 2e cycle locuteurs natifs, une corrélation significative a été notée pour les étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs. Les difficultés perçues des étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs à l’égard de la production orale et de la production écrite sont respectivement les compétences les plus corrélées avec leur succès académique. Cela pourrait indiquer que les étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs ont besoin de cours d’anglais, en particulier, portant sur la production orale et la production écrite, et ce, même après avoir été admis à l’université. Selon les chercheurs, plusieurs universités exigent un score plus élevé de TOEFL des étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs que ceux de 2e cycle en tant que critère d’admission. Toutefois, il convient de souligner que les GPA relativement plus faibles des étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs ne sont pas liés à un résultat plus faible au TOEFL par rapport aux étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs; au contraire, les étudiants des cycles supérieurs ont déclaré avoir obtenu un résultat au TOEFL significativement plus élevé que les étudiants de 1er cycle. Cette étude fait donc ressortir que les étudiants locuteurs non natifs ont perçu les différentes habiletés langagières plus difficiles dans leurs études académiques, et ce, étant donné le
contexte de la langue seconde qui pourrait représenter un défi, surtout durant la première année d'études. Les auteurs ont noté que les étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs ont surmonté les défis dans leurs programmes d'études à suivre. Selon eux, cela pourrait être dû au fait que les étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs ont étudié beaucoup plus que les étudiants de 2e cycle. Une autre raison pouvant expliquer ce phénomène réside dans le fait que les exigences linguistiques au niveau du 1er cycle peuvent ne pas être aussi grandes que celles auxquelles font face les étudiants du 2e cycle.

Ces résultats impliquent que les étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs devraient bénéficier des cours de l’anglais à des fins académiques, en particulier pour la production orale et la production écrite, après avoir été admis dans leur programme d'études. Les cours portant sur la production orale pourraient englober les éléments suivants : poser et répondre aux questions, participer dans les discussions dans un petit groupe ainsi que dans un grand groupe, aussi bien qu’effectuer les présentations orales. Les cours portant sur les habiletés écrites pourraient contenir la rédaction de textes académiques. Bien que les corrélations entre les difficultés perçues par les étudiants de 1er cycle locuteurs non natifs n’aient pas été significatives avec les GPA, cela ne devrait pas empêcher les étudiants de suivre des cours compensatoires, surtout pour la production écrite dans laquelle ils ont éprouvé plus de difficultés.


Le chercheur a administré en premier lieu des entrevues semi-structurées afin d’obtenir une meilleure idée du contexte des affaires coréen et d’identifier les tâches cibles.
En anglais des affaires dans le but d’élaborer un questionnaire. Les questions de l’entrevue étaient divisées en trois grandes catégories : (i) les informations générales, (ii) les tâches d’anglais des affaires et (iii) les cours d’anglais des affaires. Dans la première partie, les participants ont été invités à répondre à des questions concernant l’entreprise, le service/l’équipe et l’expérience de travail. Dans la deuxième partie, ils ont répondu aux questions sur les tâches qu’ils effectuaient au travail pour lesquelles ils avaient recours à l’anglais. Le chercheur leur a demandé de décrire les tâches en détail. Dans la dernière partie de l’entrevue, les participants devaient indiquer s’ils avaient suivi des cours d’anglais des affaires avant leur entrée en fonction ainsi que leurs attitudes et leurs expériences antérieures à l’égard des cours d’anglais des affaires.

Dans la deuxième phase de l’étude, se basant sur les résultats de l’entrevue, le chercheur a administré un questionnaire à des hommes d’affaires coréens afin de : (i) étudier l’anglais des affaires utilisé dans différents contextes de travail de l’entreprise coréenne ainsi que la fréquence de chaque tâche, (ii) déterminer les expériences antérieures des hommes d’affaires coréens par rapport aux cours d’anglais des affaires et (iii) examiner leurs attitudes à l’égard des cours d’anglais des affaires et leurs attentes particulières face à ces derniers. Le questionnaire était donc composé de quatre principales sections : (A) les informations générales, (B) les tâches nécessaires pour trouver un emploi, (C) les tâches en anglais des affaires et (D) les cours d’anglais des affaires. Les questions relatives au nom de la société, nom du département/de l’équipe, type d’entreprise, l’expérience de travail et la langue ont été incluses dans la section A. Dans la section B, les participants ont été invités à répondre aux questions concernant les tâches qu’ils ont effectuées en anglais quand ils ont postulé un emploi. La section C visait à étudier à quelle fréquence les tâches en anglais des affaires identifiées à travers les entrevues semi-structurées ont été réalisées par les participants. Dans la section D, des questions leur ont été posées concernant leurs expériences antérieures de cours d’anglais, suivies de questions sur leurs attitudes et leurs attentes par rapport à ces cours.

Les entrevues ont permis, en premier lieu, de relever une variété de tâches attribuables au domaine des affaires (comme trouver un emploi). Ces tâches ont pu être
classées en différents types de tâches cibles (tels que la rédaction d’un CV et la lettre de motivation, l’entrevue d’embauche, la traduction, la présentation). Parmi les tâches identifiées, la correspondance électronique a été classée comme la tâche la plus fréquemment réalisée par les hommes d’affaires. En deuxième lieu, les résultats obtenus ont permis de noter que la plupart des participants ont semblé reconnaître l’importance de l’anglais dans l’exécution de leur travail. En outre, les participants ont fortement insisté sur l’importance de la compétence en anglais oral qui joue un rôle dans la conversation, la négociation ou les techniques de présentation. En ce qui concerne les cours d’anglais des affaires, il ressort de l’étude que la popularité de ces cours était très faible. Les participants expliquent cette situation en indiquant que les cours d’anglais de plusieurs entreprises n’étaient pas suffisamment spécialisés. Quant aux attitudes et aux attentes particulières des hommes d’affaires, la plupart d’entre eux croyaient que les cours d’anglais des affaires ne sont pas très différents des cours d’anglais général, et, en conséquence, qu’ils ne valaient pas l’investissement de temps et d’argent. De plus, les répondants percevaient la présentation et la négociation comme les compétences langagières les plus utiles pour réussir dans le milieu des affaires. Les réponses des participants aux questionnaires ont semblé révéler une petite différence en comparaison avec les réponses aux questions de l’entrevue. Cependant, les réponses au questionnaire ont permis de valider la compréhension des tâches identifiées à travers l’entrevue.

Le chercheur conclut que, dans la conception des cours d’anglais à des fins spécifiques, il importe de prendre en considération les attentes et les lacunes qui ont été remarquées par les participants afin d’identifier les besoins particuliers de la situation cible.

Les limites de cette étude font en sorte qu’il est impossible d’en tirer des généralisations, comme le fait que les participants coréens ayant participé à cette étude ne représentaient pas tous les contextes d’affaires coréens, et le fait de n’avoir que la perspective des hommes d’affaires. Néanmoins, l’étude souligne le rôle important que les concepteurs de cours peuvent jouer dans la détermination des tâches cibles des hommes d’affaires. De plus, les tâches identifiées dans cette étude ont été triangulées par différentes sources et méthodes.
3.5 Conclusion

À part l’étude de Huh (2006), dont la méthodologie nous a intéressée afin d’évaluer les besoins langagiers des AEI de notre étude, toutes les études analysées dans le cadre de cette recherche ont comme objet d’étude les besoins langagiers des AEI dans des universités anglophones. La plupart de ces études ont adopté une méthode mixte dans ces recherches, ce qui contribue à accroître la valeur et la crédibilité des résultats de ces études. Malgré leurs points forts, les résultats de ces études ne peuvent pas être généralisés à des contextes francophones où les AEI font face à deux langues, soit le français et l’anglais. Il est également important de souligner qu’à notre connaissance, aucune étude n’a été menée dans le but d’élaborer un test de langue française qui mesurait de manière appropriée les habiletés langagières des AEI dans les universités francophones en Amérique du Nord. De plus, une lacune importante de la majorité de ces études concerne le concept de la compétence communicative. En dépit des tentatives pour traiter les besoins langagiers réels des AEI, la majorité de ces études n’ont pas basé leurs analyses des besoins langagiers sur un cadre théorique centré sur les compétences communicatives. En outre, une analyse approfondie de ces études nous a permis d’identifier quelques éléments cruciaux qui doivent être inclus dans une étude sur l’analyse des besoins langagiers des AEI :

- une bonne définition du concept de « compétence communicative » et de sa signification dans le cadre de l’étude;

- une bonne définition du concept de « besoins langagiers » et de sa signification dans le cadre de l’étude;

- l’utilisation d’une méthode mixte comme moyen de collecte des données;

- le fait de ne pas se limiter à un seul type de participants (par exemple, que sur les étudiants de 1er cycle). Il est probable que différents types de participants nous fournissent des renseignements qui ajouteraient une dimension cruciale à l’étude;
une description claire du contexte académique dans lequel s’effectue l’analyse;

l’utilisation de moyens plus efficaces pour améliorer les compétences communicatives ainsi que le remplacement de l’approche traditionnelle basée sur la grammaire.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche adoptée pour mener à terme notre étude découle de la problématique telle que présentée dans le premier chapitre du projet ainsi que de la recension des écrits que nous avons effectuée. Comme nous l’avons signalé, notre but principal est de déterminer les besoins langagiers qui devraient être pris en considération dans un test de compétences langagières pour des étudiants diplômés internationaux qui travaillent en tant qu’assistants d’enseignement dans les universités francophones en Amérique du Nord. En adoptant une approche à la fois qualitative et quantitative, nous cherchons, plus précisément, à cerner les besoins langagiers des AEI en nous basant théoriquement sur le concept de compétence communicative. Dans ce chapitre, nous présenterons d’abord une description détaillée du contexte d’étude (4.1) et du type de recherche entrepris (4.2) suivie par une description des caractéristiques des participants de l’étude (4.3). Ensuite, nous présenterons les instruments de recherche utilisés (4.4) et examinerons notre procédure de collecte de données (4.5). Enfin, nous expliciterons la façon dont nous traiterons les données afin de répondre à nos questions de recherche (4.6).

4.1 Contexte de l’étude

Notre étude sera menée à l’Université Laval, modèle représentatif des universités francophones situées en Amérique du Nord. Cette dernière est l’université francophone la plus ancienne au Canada et a été la première institution en Amérique du Nord à offrir un enseignement supérieur en français. Son campus principal est situé à Québec, la capitale de la province. Cette université est classée parmi les dix meilleures universités canadiennes en matière de financement de la recherche45. La politique sur l’utilisation du français à l’Université Laval s’inscrit dans le prolongement des travaux réalisés par la Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec. Selon cette politique, les étudiants devraient utiliser une langue de qualité dans le cadre de leurs productions écrites et orales ainsi que lors de leurs échanges scientifiques et professionnels.

45 https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_Laval
Comme condition d’admission au 1er cycle, les étudiants doivent réussir, entre autres, un test de maîtrise du français. Les étudiants dont les résultats aux tests indiquent que leur français n’est pas suffisant pour les études universitaires sont tenus de consacrer au moins une session à des cours de français. L’Université Laval pose également des exigences linguistiques particulières pour les études de 2e et 3e cycles. Celles-ci sont fixées par les directions de programme et mesurées en fonction de leurs demandes et attentes⁴⁶.

Parmi les programmes offerts à l’Université Laval, ceux de 2e et de 3e cycles à la faculté de Sciences et Génie nous intéressent. Au sujet de la maîtrise du français, bien que l’Université Laval ait ses propres exigences pour communiquer et rédiger la thèse, les directions de la majorité des programmes en sciences et en génie s’attendent à avoir une attestation des compétences langagières en français des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs, mais ne l’exigent pas. En effet, à part quelques programmes dans lesquels les directions de programme peuvent demander au candidat une preuve de niveau de français (TFI), dans d’autres programmes, une connaissance suffisante du français écrit et parlé est exigée. Même dans certains programmes, la direction de programme peut autoriser les étudiants internationaux à présenter leurs résultats de recherche dans une langue autre que le français. De plus, de nombreux programmes en sciences et en génie n’exigent pas de preuves linguistiques, surtout ceux de 2e cycle (voir tableau 1.2 pour un aperçu des exigences linguistiques soumises aux AEI en sciences et en génie à l’Université Laval).

Quant à la maîtrise de l’anglais, malgré l’exigence de nombreux programmes, l’Université Laval n’exige pas l’attestation des compétences langagières en anglais des étudiants étrangers aux études supérieures, à part quelques programmes dans lesquels les directions de programme peuvent demander au candidat une preuve de niveau d’anglais (TOEFL). En effet, dans bon nombre de programmes en sciences et en génie, la majorité des ouvrages de référence sont rédigés en langue anglaise. La compétence langagière en anglais est donc considérée comme essentielle pour la réussite académique. Cependant, la

---

compréhension de l’anglais écrit est recommandée par l’Université Laval, bien que non considérée comme une exigence d’admission.

4.2 Conception de la recherche

Cette recherche est fondée sur une conception de recherche mixte et a adopté la méthode mixte de convergence parallèle par triangulation (Convergent Parallel Mixed-Methods Design), telle que proposée par Creswell et Plano Clark (2011). Cette méthode offre la possibilité de recueillir et d’analyser des données de manière pertinente, d’intégrer les résultats et de repérer des inférences en utilisant à la fois les deux approches, qualitative et quantitative, afin d’obtenir une interprétation plus exacte du phénomène analysé, puisque cette interprétation est basée sur une combinaison de plusieurs sources et stratégies d’analyse des données. En outre, l'utilisation combinée d'approches quantitatives et qualitatives fournit une meilleure compréhension des problèmes de recherche qu’aucune autre méthode unique (Creswell & Plano Clark, 2006).

Selon Creswell et Plano Clark (2010), dans ce type de méthodologie, les données quantitatives et qualitatives sont recueillies de manière indépendante et les données sont analysées séparément ayant une valeur égale dans l’analyse. En outre, les analyses convergent vers une conclusion commune (Creswell & Plano Clark, 2010). Cette méthodologie sera donc utilisée dans cette recherche afin de mieux comprendre les perceptions des sujets à l’égard des besoins langagiers des AEI en tant qu’objet de recherche.

4.3 Population visée

Trois groupes de sujets ont participé à cette étude. Le premier groupe consiste en 37 étudiants diplômés internationaux qui travaillent en tant qu’assistants d’enseignement (provenant de différents pays non anglophones et non francophones) et dont la langue maternelle n’est ni le français ni l’anglais. Les AEI viennent de différents pays tels que
l’Iran, l’Allemagne, la Chine, le Viêt Nam, l’Italie et l’Arménie et ont plus de 6 langues maternelles différentes (persan, allemand, chinois, vietnamien, italien, arménien). Les AEI sont étudiants en sciences et en génie et poursuivent leurs études dans différents domaines (génie civil, génie chimie, génie moléculaire, génie électrique, génie métallurgique, génie informatique, génie géologique et biologie). Ces étudiants sont de sexe masculin aussi bien que féminin et ont entre 22 et 35 ans.

Le deuxième groupe est formé de 10 directeurs de recherche de différents départements (génie informatique, génie électrique, génie chimie, génie des mines, de la métallurgie et des matériaux, génie mécanique, génie informatique, mathématique et science géomatique). Notre intention était d’avoir les perceptions de ce groupe à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi que leurs perceptions à l’égard des compétences langagières de ces derniers, et leurs évaluations à l’égard des habiletés langagières en termes de compétence communicative dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement.

Le troisième groupe des participants est formé de 37 étudiants de 1er cycle qui reçoivent un enseignement dispensé par les AEI ou qui sont supervisés dans les laboratoires par les AEI et dont les perceptions nous ont permis de comparer leurs évaluations à l’égard des habiletés langagières en termes de compétence communicative dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement avec celles des AEI eux-mêmes. Ces étudiants sont de sexe masculin aussi bien que féminin et poursuivent leurs études dans différents domaines (génie civil, génie chimie, génie moléculaire, génie électrique, génie métallurgique, génie informatique, science géomatique, biologie et mathématique).

La comparaison des réponses de ces trois groupes de participants nous ont permis d’observer s’il y avait des différences dans les perceptions de ces derniers par rapport aux besoins langagières des AEI.
4.4 Instruments de recherche

Les données pour cette recherche ont été recueillies en cinq étapes et en utilisant cinq instruments de recherche qui comprenaient : i) des questionnaires complétés par les AEI sur les renseignements généraux ainsi que sur les besoins objectifs; ii) des questionnaires complétés par les AEI ainsi que par les directeurs de recherche sur leurs perceptions à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi que sur leurs perceptions à l’égard des compétences langagières de ces derniers; iii) des questionnaires remis aux étudiants de 1er cycle, aux AEI ainsi qu’aux directeurs de recherche sur les habiletés langagières en termes de compétence communicative dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement; iv) des entrevues individuelles réalisées auprès des AEI; et v) des observations en classe. Il est important de souligner que tous les questionnaires ont été offerts en version française et en version anglaise afin de recueillir les renseignements de façon la plus précise possible (Tableau 4.1).

Tableau 4.1 Résumé des participants et des instruments utilisés dans la collecte de données

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étapes</th>
<th>Instruments</th>
<th>Contenu</th>
<th>Adopté de</th>
<th>Source de renseignements</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Étape I| Questionnaire| • Renseignements généraux sur les AEI  
• Besoins objectifs des AEI | • Munby (1978)  
• Hutchinson & Waters (1987)  
• Richterich (1983) | AEI (Annexe A) |
| Étape II | Questionnaires | • Besoins subjectifs des AEI  
• Importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI  
• Perceptions à l’égard des compétences langagières des AEI | • Hutchinson & Waters (1987)  
• Richterich (1983)  
• Saif (2006)  
• Huh (2006) | AEI (Annexe B)  
Directeurs de recherche (Annexe C) |
| Étape III | Questionnaire | • Compétence communicative | • Bachman & Palmer (2010) | AEI (Annexe D) |
Étape IV
Entreving individuelle

- Les tâches que les AEI réalisent en tant qu’assistants d’enseignement
- Long (2005)
- Huh (2006)
- AEI (Annexe G)

Étape V
Observation de classe

- Évaluer différentes tâches d’enseignement pour lesquelles les AEI devraient utiliser leurs compétences langagières
- COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) tiré des travaux de Spada et Frohlich (1995)
- AEI (Annexe H)

**Questionnaire des AEI (informations ethnographiques et objectives)**

Le premier questionnaire (Annexe A), comprenant les renseignements généraux et les informations objectives de notre étude, est basé sur une combinaison de questions qui sont tirées du questionnaire de Munby (1878), de Richterich et Chancerel (1980), et d’Hutchinson et Waters (1987). Plusieurs études précédentes (telles que Huh, 2006; Saif, 2002; Sun, 1987) ont déjà validé et utilisé ces instruments. Néanmoins, en raison de différences concernant non seulement le contexte francophone, mais aussi à l’égard de la nature des besoins langagiers, nous avons adapté les questions au contexte spécifique de notre étude. Le questionnaire est ensuite mis à l'essai avec un petit groupe de participants. La mise à l’essai visait deux objectifs : obtenir une estimation de la durée de temps nécessaire pour remplir le questionnaire et recueillir auprès des étudiants des commentaires sur les questions qui n’étaient pas claires, ambigus ou répétitives. Nous avons donc corrigé les questions qui leur ont posé des problèmes et nous avons décidé de les modifier en fonction de leurs réactions à la clarté et à la pertinence desdites questions.

En ce qui concerne le contenu du questionnaire, il est divisé en cinq domaines principaux :
1. identité - âge, sexe, nationalité – et nombre d’années d’expérience en enseignement;

2. biographie langagière - langue maternelle, autres langues connues, fréquence de l’utilisation des langues, résultats obtenus aux examens de TF1, TCF, TOEFL, GRE, TSE, IELTS, DELPH, TOIEC (AQ1, AQ2, AQ3 et AQ4);

3. spécialité\(^{47}\) - discipline visée et spécifications (AQ5 et AQ6); contexte\(^{48}\) physique - spatial et temporel (AQ7, AQ8, AQ9 et AQ10);

4. interaction – identifier les différents partenaires engagés dans la communication, leurs statuts et les rôles communicatifs tenus par chacun (AQ11, AQ12, AQ13, AQ14 et AQ15);

5. instrumentalité\(^{49}\) - médium, canal, type de discours (AQ16, AQ17, AQ18 et AQ19).

**Questionnaire (perceptions des participants à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi qu’à l’égard des compétences langagières de ces derniers)**

Le deuxième questionnaire des AEI (Annexe B), qui comprend les informations subjectives de notre recherche, permet d’interroger les AEI sur leurs perceptions à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches d’enseignement ainsi que leurs perceptions à l’égard de leurs compétences langagières. Nous avons eu recours à deux types de questions : des questions fermées, des questions où les répondants évaluaient les éléments présentés sur une échelle de zéro à quatre points (le degré 0 correspondant à « Tout à fait en désaccord » et le degré 4 correspondant à « Tout à fait en accord »), des questions où les répondants évaluaient les éléments présentés sur une échelle de un à trois points (le degré 1 correspondant à « Débutant », le degré 2 correspondants à « Intermédiaire

\(^{47}\) Purposive domain

\(^{48}\) Setting

\(^{49}\) Instrumentality
et le degré 3 correspondant à « Avancé »), et des questions où les répondants évaluaient les éléments présentés sur une échelle de zéro à quatre points (le degré 0 correspondant à « Débutant » et le degré 4 correspondant à « Quasi natif »). Les questions posées étaient divisées en cinq domaines principaux :

1. La perception des AEI à l’égard de l’importance du français/de l’anglais pour leurs études; la perception des AEI à l’égard du niveau de leurs connaissances du français/de l’anglais afin de réussir dans leurs études et de travailler en tant qu’assistants d’enseignement (BQ1, BQ2 et BQ3);

2. Les opinions des AEI sur l’obligation de prendre des cours de français/d’anglais ainsi que pour les tests d’admission (BQ4 et BQ5);

3. Les habiletés langagières - le niveau des habiletés langagières exigées des AEI en français/en anglais, l’évaluation des AEI à l’égard de leurs compétences en expression orale/écrite ainsi qu’en production orale/écrite en français/anglais, les habiletés langagières les plus fondamentales en français/anglais pour les AEI afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle, les preuves langagières du français/anglais exigées des AEI par leurs départements afin de les embaucher, les compétences langagières en français/anglais les plus importantes pour embaucher des AEI du point de vue de ces derniers (BQ6 à BQ10);

4. Les tâches que les AEI devraient réaliser en français/anglais (BQ11);


Nous avons distribué parallèlement le troisième questionnaire (Annexe C) à un groupe de directeurs de recherche dans l’intention de connaître leur avis à l’égard de l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi
que leurs perceptions à l’égard des compétences langagières de ces derniers touchant les thèmes énoncés ci-dessus.

**Questionnaire (perceptions des participants à l’égard des habiletés langagières des AEI en termes de compétence communicative)**

Les contenus du quatrième questionnaire (Annexe D), du cinquième questionnaire (Annexe E) et du sixième questionnaire (Annexe F) sont axés sur les composantes du cadre théorique de Bachman et Palmer (2010) afin de déterminer toutes les compétences langagières en termes de compétence communicative dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement. Une échelle de Likert comportant les choix suivants : (0) Débutant, (1) Intermédiaire, (2) Intermédiaire supérieur, (3) Avancé, et (4) Quasi-natif, a été utilisée. Ces deux questionnaires étaient constitués de six parties principales :

1. connaissance grammaticale (DQ1 à DQ3);
2. connaissance textuelle (DQ4 et DQ5);
3. connaissance fonctionnelle (Q6 et Q7);
4. connaissance sociolinguistique (DQ8 à DQ10);
5. connaissance stratégique (DQ11 à DQ12);
6. connaissance antérieure (DQ13).

En outre, à l’intérieur de ces six parties, les AEI et les étudiants de 1er cycle et les directeurs de programme/recherche ont été interrogés sur l’évaluation des compétences langagières en français ainsi qu’en anglais dont les AEI ont besoin pour accomplir leurs
tâches en tant qu’assistants d’enseignement dans le contexte académique des universités francophones :

1. le vocabulaire – de tous les jours, scientifique et technique _, prononciation (DQ1, DQ2 et DQ3);

2. la connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication, la transmission et le soutien des idées tout en parlant (DQ4 et DQ5);

3. les fonctions réalisées pas les AEI en français/anglais écrit (DQ6) :
   a. les fonctions manipulatrices – décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, donner des suggestions/avertir, donner des conseils, fournir des instructions/commandes/règles, faire des compliments, s’excuser, parler poliment;
   b. les fonctions heuristiques - résoudre des problèmes, enseigner des sujets reliés au domaine, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine;
   c. l’utilisation de langage figuratif.

4. l’utilisation du dialecte approprié en français/anglais, l’utilisation des registres appropriés et l’utilisation des expressions naturelles et idiomatiques (DQ8, DQ9 et DQ10);

5. l’utilisation des stratégies de communication pour faire comprendre le message en français/anglais, l’utilisation des gestes/stratégies non verbales (par exemple, des
images, des graphiques, etc.) pour faire comprendre le message en français/anglais (DQ11 et DQ12);

6. l’utilisation des connaissances relatives au domaine considéré, des matériaux de référence ou non-textuels, des points de vue personnels et d’autres sources d’une manière appropriée afin de soutenir et d’analyser des idées, et affiner des arguments en français/anglais (DQ13).

Parallèlement, nous avons distribué un questionnaire (Annexe E) aux étudiants de 1er cycle ainsi qu’un autre questionnaire aux directeurs de recherche (Annexe F) afin d’obtenir les perceptions des étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche à l’égard des habiletés langagières, en termes de compétence communicative, dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement.

Entrevues


L’entrevue est composée de dix questions prédéterminées, mais auxquelles peuvent s’ajouter d’autres questions dans le cas où certains comportements vus pendant les observations ou certaines réponses écrites dans le questionnaire des AEI avaient besoin d’être clarifiés. Les dix questions fixes nous permettront d’interroger les AEI sur les occasions où ils utilisent le français ainsi que l’anglais (QE1 et QE2); les tâches académiques que les AEI réalisent en français ainsi qu’en anglais en tant qu’assistants d’enseignement (QE3 et QE4); le groupe principal avec qui les AEI travaillent en tant qu’assistants d’enseignement (QE5); la langue que les AEI utilisent pour communiquer.
avec ce groupe (QE6); le pourcentage de temps de communication avec ce groupe en français ainsi qu’en anglais (QE7); les tâches les plus difficiles à performer en français ainsi qu’en anglais (QE8 et QE9); et les cours de langues qu’ils préféreraient suivre s’ils avaient le choix entre l’anglais et le français (QE10).

**Observations en classe**

Enfin, un groupe sélectionné d’AEI au sein des différents départements de la faculté de Sciences et Génie ont été observés de façon structurée afin de mieux évaluer différentes tâches d’enseignement pour lesquelles les AEI devraient utiliser leurs compétences langagières.

Un protocole d'observation a été développé sur la base du cadre théorique de la compétence communicative qui sous-tend notre étude ainsi que du questionnaire utilisé dans l’étape 3. Le protocole d'observation va nous permettre d’identifier les différentes tâches que les AEI doivent accomplir dans des contextes pédagogiques et académiques. La grille d’observation (Annexe H) est basée sur la feuille de codes d’observations (la partie A) du COLT ou le Communicative Orientation of Language Teaching tiré des travaux de Spada et Frohlich (1995). Les renseignements obtenus de la part des participants vont nous permettre d’obtenir un aperçu général, aussi bien que spécifique, des besoins langagiers des AEI. Les éléments suivants ont été notés sur notre feuille d’observation :

- le(s) langue(s) utilisé(s) par les AEI et les étudiants de 1er cycle en classe;

- type d’activité d’enseignement;

- compétences langagières ciblées (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite) et la langue d’enseignement utilisée pendant ces activités;

- tâches pour lesquelles les AEI ont besoin de ces compétences langagières;
• les matériaux pédagogiques utilisés (quels étaient les types de matériaux utilisés).

4.5 Procédure de collecte de données

Dans la partie précédente, nous avons présenté les instruments que nous avons utilisés pour recueillir les données pour chacune des cinq étapes de l’étude. Au fil des lignes qui suivent, nous décrirons les procédures utilisées pour analyser les données recueillies.

La collecte de données a été effectuée en cinq étapes. Lors de la première étape, afin de créer notre échantillon, en janvier 2014, nous avons écrit à tous les professeurs de la Faculté des sciences et de génie dans le but de les informer de notre intention de mener une telle étude et de leur demander de remplir des questionnaires. Nous souhaitions également obtenir leur permission de travailler avec leurs étudiants internationaux et solliciter leur accord pour leur faire parvenir les questionnaires. Les AEI ont été informés par leurs professeurs pour la collecte de données. Nous avons tout de suite obtenu les approbations de 37 AEI pour participer au questionnaire (Annexe A) d’une durée de 15 minutes dont les questions portaient sur les renseignements généraux.

En ce qui concerne l’étape II, parmi les directeurs de recherche à qui nous avons écrit, 10 ont donné des réponses positives, alors que les autres ont donné des réponses négatives pour différentes raisons comme le manque de temps, une année sabbatique, aucun contact avec des AEI, etc. Quant aux AEI, 36 des 37 AEI qui avaient participé à l’étape I ont accepté de répondre au questionnaire portant sur les besoins subjectifs, sur l’importance de l’anglais et du français par rapport aux tâches langagières des AEI et sur les compétences langagières des AEI (Annexe B).

À l’étape III, 35 des 37 AEI qui avaient accepté de participer aux étapes I et II, 8 des 10 directeurs de recherche qui avaient participé à l’étape II et 37 étudiants de 1er cycle nous ont transmis des réponses positives pour répondre aux questionnaires sur la
compétence communicative des AEI dont la durée était de 15 minutes. En ce qui a trait aux étudiants de 1er cycle, nous avons écrit au secrétaire de la Faculté des sciences et de génie et lui avons demandé de transmettre les questionnaires en ligne à tous les étudiants de 1er cycle.

En ce qui concerne l’étape IV et l’étape V, nous avons sollicité, à l’étape III, la participation des AEI à l’entrevue ainsi qu’à trois séances d’observation afin d’avoir une meilleure idée des tâches qu’ils réalisent en tant qu’assistant d’enseignement international. Certains AEI nous ont transmis une réponse positive pour qu’une entrevue (8 des 37 AEI ayant participé aux étapes I, II et III) ainsi qu’une observation (5 des 37 AEI ayant participé aux étapes I, II et III) aient lieu.

Dans le cas de l’entrevue, nous avons demandé aux AEI de décrire en détail chacune des tâches énumérées dans l'intention de compléter ou de clarifier les renseignements obtenus par les questionnaires. Toutes les entrevues ont été réalisées en anglais ainsi qu’en français, enregistrées sur un magnétophone puis transcriées. Les entrevues avec les AEI ont duré entre 10 et 15 minutes.

En ce qui concerne les observations, chaque séance de laboratoire dispensée par les AEI a été observée trois fois pendant le trimestre. La durée d’une période d’observation de laboratoire était de 1 heure, mais une séance de laboratoire dure en moyenne deux heures. La séance d’observation la plus longue a duré une heure tandis que la moins longue a duré 35 minutes. Nous avons observé des séances au début, au milieu et à la fin du trimestre afin d’obtenir une coupe transversale de l’enseignement pour la période. Les données ont été enregistrées sur la bande audio pendant un cours de 1 heure dispensée par les AEI et des notes d’observation ont été prises. Après le cours, les enregistrements et les notes d’observation ont été comparés et combinés sur nos feuilles d’observation afin de mieux évaluer l’interaction et l’échange verbal entre les participants.
4.6 Procédures d'analyse des données

Dans les lignes qui suivent, nous décrirons les procédures utilisées pour analyser les données recueillies à partir d’instruments présentés ci-dessus. En ce qui concerne les questionnaires, les données fournies par les répondants ont été analysées à l’aide du traitement statistique MANOVA effectué via SAS. Pour chaque questionnaire, nous avons calculé les statistiques descriptives. Les réponses des deux groupes de participants (AEI et directeurs de recherche) aux questionnaires portant sur les perceptions à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches langagières des AEI ainsi qu’à l’égard des compétences langagières de ces derniers ont été comparées les unes aux autres à l’aide d’MANOVA à deux facteurs contrôlés. De même, les réponses des trois groupes de participants (AEI, étudiants de 1er cycle et directeurs de recherche) aux questionnaires portant sur les compétences langagières des AEI basées sur le modèle de la compétence communicative sont comparées les unes aux autres à l’aide d’MANOVA à deux facteurs contrôlés. Les résultats de cette analyse nous ont aidées à cerner les compétences langagières considérées comme importantes pour les AEI par les différents groupes concernés.

Le deuxième volet de la recherche a été l’analyse des données qualitatives. Les réponses des participants aux questions d'entrevue et les résultats d'observation ont été transcrits et sont analysés qualitativement et, par la suite, classés en différentes catégories qui correspondent à celles des données quantitatives. Les résultats obtenus à partir des analyses qualitatives et quantitatives de données seront éventuellement triangulés pour une meilleure interprétation des résultats de recherche.
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous présenterons dans le détail les résultats obtenus lors des différentes étapes décrites dans le chapitre précédent. Nous présenterons les données obtenues à chaque étape et à partir de chaque instrument ou source de renseignements dans l’ordre suivant : les questionnaires des AEI (5.1), les questionnaires destinés aux AEI et aux directeurs de recherche (5.2), les questionnaires destinés aux AEI, aux étudiants de 1er cycle et aux directeurs de recherche (5.3), les entrevues effectuées auprès des AEI (5.4) et les observations en classe (5.5).

5.1 Étape I : Renseignements ethnographiques

Le questionnaire « informations générales » destiné aux AEI nous a d’abord permis d’obtenir des renseignements généraux sur les AEI. Il nous a également permis de les interroger sur leur biographie langagière, sur la spécialité, sur l’interaction, et finalement sur l’instrumentalité (Annexe A).

Les renseignements de base obtenus auprès des 37 AEI (moyenne d’âge de 30 ans) ont montré que 60 % (n=22) étaient des hommes tandis que 40 % (n=15) étaient des femmes. Le participant le plus jeune avait 22 ans, le plus âgé en avait 35. Les AEI venaient de six pays différents (Iran, Allemagne, Chine, Viêt Nam, Italie, Arménie) et 84 % (n=31) étaient inscrits au doctorat, 8 % (n=9) à la maîtrise et 8 % (n=3) au niveau postdoctoral. Les participants ont également indiqué qu’ils avaient entre 3 mois et 8 ans d'expérience en enseignement.

En ce qui concerne la biographie langagière (AQ1 et AQ2), les résultats de notre enquête ont montré que les participants venaient de six origines linguistiques différentes (persan, allemand, chinois, vietnamien, italien, arménien). En moyenne, 25 % (n=9) des AEI parlaient le français en tant que langue seconde tandis que 75 % (n=27) des AEI parlaient l’anglais en tant que langue seconde. En ce qui concerne la troisième langue et les
autres langues connues, en moyenne, 41 % (n=16) des participants parlaient le français en tant que troisième langue, 19 % (n=7) des AEI parlaient l’anglais en tant que troisième langue, 17 % parlaient d’autres langues.

Concernant la fréquence avec laquelle les AEI parlent ou écrivent dans leur L1, L2 ou L3 (AQ3), 36 AEI sur 37 ont indiqué que la langue orale la plus utilisée était la L1; les AEI parlaient le plus souvent en L1 et le moins souvent en L3. En ce qui concerne la langue écrite, les AEI utilisaient le plus souvent la L2 et le moins souvent la L3. En réponse à la question qui porte sur les tests d’entrée que les AEI ont passés en tant que critère d’admission (AQ4), les tests cités incluaient TF1, TCF, TOEFL, GRE, TSE, IELTS, DELPH et TOIEC, nous avons observé que la majorité de ces derniers, 78 % (n=29) ont effectué les tests en anglais (TOEFL, GRE et IELTS) tandis que 22 % (n=8) des AEI ont effectué les tests en français (TCF et DELPH) dans les deux dernières années.

En ce qui a trait aux contextes académiques où les AEI doivent utiliser le français (AQ5), ces derniers étudiaient dans différents départements : INRS, Génie civil, Génie chimique, Génie moléculaire, Génie électrique, Génie métallurgique, Génie informatique, Génie géologique et Biologie. Quant aux contextes spécifiques où les AEI doivent utiliser le français (AQ6), c’est-à-dire la classe, le laboratoire, le bureau ou autres, 75 % (n=27) des AEI ont choisi le bureau comme le premier contexte suivi par la classe (70 % [n=25]) et par le laboratoire (67 % [n=24]) tandis qu’ils utilisaient moins souvent le français en dehors de l’université. Cinquante et un pour cent des participants étaient de l’avis qu’ils utilisaient régulièrement le français dans leur département (AQ7). Au contraire, en matière de contextes spécifiques où les AEI utilisent l’anglais (AQ8), le bureau (78 % [n=29]) était le premier contexte suivi par le laboratoire (56 % [n=21]) et par la classe (27 % [n=10]). De plus, les AEI utilisaient l’anglais pour écrire des courriels, faire des recherches, rédiger leur thèse, consulter des pages Internet, lire et communiquer avec leurs amis. D’après leurs réponses, les AEI utilisaient régulièrement (54 % [n=20]) l’anglais dans leur département (AQ9). Seulement 5 % (n=2) des participants ont jugé le contexte de leur travail comme « exigeant au niveau linguistique », soit en anglais soit en français (AQ10). La majorité (79 % [n=30]) des AEI a mentionné que le contexte est « professionnel ». En deuxième
position, venait le contexte est « développé au niveau éducationnel » (38 %) suivi par « formel » (29 % [n=11]) et « familier au niveau culturel » (20 % [n=8]).

En ce qui a trait à la position (AQ11) et à l’interaction (AQ12) des AEI, les réponses montrent que parmi les 37 AEI, il y avait 26 étudiants diplômés, 2 étudiants au niveau postdoctoral, 13 assistants d’enseignement, 20 étudiants chercheurs, et une AEI qui travaillaient au CDA (Centre de dépannage et d’apprentissage). D’après leurs réponses, les AEI interagissaient le plus avec les « professeurs » (91 % [n=34]) suivi par les « étudiants diplômés » (59 % [n=22]) et le « personnel administratif » (56 % [n=21]). De plus, il appert que les AEI avaient moins d’interaction avec les étudiants de 1er cycle (43 % [n=16]). La nature de leur interaction avec les étudiants de 1er cycle (AQ13) prenait la forme d’une interaction individuelle, d’une interaction en petit groupe ou d’une interaction en grand groupe. Ici, tous les AEI ont répondu à la question. Les résultats nous ont indiqué que les AEI communiquaient le plus souvent (71 % [n=27]) individuellement avec les étudiants de 1er cycle et le moins souvent (21 % [n=8]) en grand groupe. D’après la majorité des AEI, le niveau du français (AQ14) des gens avec qui ils communiquaient est natif tandis que leur niveau d’anglais (AQ15) est avancé.

Quant aux types de communication que les AEI pratiquent régulièrement en français (AQ16) et en anglais (AQ17), les participants pouvaient faire un choix parmi les suivants : production orale, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite. Selon les AEI, l’habileté la plus utilisée en français était la compréhension orale (94 % [n=35]) suivie par la communication en ligne (74 % n=28) et la production orale (68 % [n=24]). En quatrième lieu venait la compréhension écrite (48 % [n=18]) tandis que la production écrite (34 % [n=14]) se révélait l’habileté la moins utilisée. Quant au type de la communication en anglais, bien que les résultats nous aient indiqué une faible variation entre les réponses des 37 AEI, la production orale, la production écrite et la compréhension écrite venaient en première position (78 % [n=29]) tandis que la communication en ligne (75 % [n=28]) venait en deuxième position suivie par la compréhension orale (72 % [n=27]) en tant qu’habileté la moins utilisée.
Dans le but de nous renseigner sur la direction de la communication des AEI, nous leur avons demandé de préciser si leur communication quotidienne est bilatérale ou plutôt unilatérale (AQ18). Leurs réponses ont montré que, pour la majorité des AEI, la direction de la communication est bilatérale (86 % [n=32]). En ce qui concerne le type de texte ou du discours qu’ils utilisaient régulièrement (AQ19), les réponses montrent que le texte le plus utilisé par des AEI est le texte académique (91 % [n=34]) suivi par la discussion (72 % [n=27]). La conversation informelle (62 % [n=23]) venait en troisième position tandis que les notes de cours (56 % [n=21]) étaient le texte le moins utilisé.

5. 2 Étape II : L’importance du français et de l’anglais par rapport aux tâches langagières des AEI et l’évaluation des compétences langagières de ces derniers

Dans la deuxième étape, nous avons posé des questions qui servaient à fournir des renseignements sur les perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que les AEI réalisent dans leur milieu de travail ainsi qu'à l'égard des compétences langagières des AEI. Le questionnaire (Annexes B et C) est composé de huit parties.

La première partie est composée de 10 questions à choix multiples gradués sur une échelle de Likert à cinq points (le degré 0 correspondant à « Tout à fait en désaccord » et le degré 4 correspondant à « Tout à fait en accord »). La deuxième partie cible les perceptions des répondants envers le niveau d’habiletés langagières exigé des AEI en français et en anglais. Une échelle comportant les options suivantes permettait d’exprimer le niveau exigé : Avancé (3), Intermédiaire (2), et Débutant (1). La troisième partie correspond aux évaluations des compétences langagières des AEI en français et en anglais. Pour chaque question, les répondants devaient indiquer le niveau de compétences des AEI en fonction des énoncés sur une échelle de 0 à 4 : (0) Débutant, (1) Intermédiaire, (2) Intermédiaire supérieur, (3) Avancé et (4) Quasi natif. Les réponses des deux groupes de participants (AEI et directeurs de recherche) aux questionnaires mentionnés ci-dessus ont été comparées les unes aux autres à l'aide d’ANOVA à deux facteurs contrôlés. Les parties 4, 5, 6 et 7 visent à déterminer respectivement les habiletés les plus fondamentales pour les AEI afin
de communiquer avec les étudiants de 1er cycle en français et en anglais, les exigences linguistiques de l’Université Laval, les habiletés langagières importantes pour la procédure d’engagement et les tâches qu’ils devraient réaliser en français et en anglais en tant qu’assistants d’enseignement. Finalement, la dernière partie (partie 8) cible les perceptions que les répondants ont pour améliorer les niveaux de compétence des AEI dans chaque langue ayant recours à des cours de mise à niveau.

En ce qui concerne l’importance du français (BQ1F) et de l’anglais (BQ1E) pour les études des AEI, l’analyse des réponses en utilisant le processus de Modèle Linéaire Généralisé n’a révélé aucun effet de Groupe et de Langue (Tableau 5.1). C’est-à-dire qu’il n’y a pas eu de différence significative entre les AEI et les directeurs de recherche quant à leurs perceptions à l’égard de l’importance de l’anglais/du français pour les études des AEI. Cependant, les résultats ont montré une interaction significative (Sig.=.0052) entre les deux facteurs Groupe*Langue.

L’importance du français et de l’anglais pour les études des AEI
Tableau 5.1 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.02316809</td>
<td>0.02316809</td>
<td>0.04</td>
<td>0.8453</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.43359155</td>
<td>0.43359155</td>
<td>0.72</td>
<td>0.3996</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>4.98864041</td>
<td>4.98864041</td>
<td>8.24</td>
<td><strong>0.0052</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)

Lorsque les réponses sont séparées selon les groupes et selon les langues (Tableau 5.2), l’analyse de variance a montré que cette interaction significative est provoquée par l’effet de Groupe seulement pour les « AEI » ainsi que de l’effet de Langue seulement pour « l’anglais ». D’après les moyennes obtenues, la plupart des AEI était d’accord que l’anglais (avec une moyenne de 3.71) était plus important que le français (avec une moyenne de 2.97) pour leurs études. Chez les directeurs de recherche, les facteurs de

---

50 Generalized Linear Model
langues étaient similaires, celui de français étant légèrement supérieur à celui de l’anglais. Ceci indique une importance accordée à la fois au français et à l’anglais pour les études des AEI.

Tableau 5.2 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ1 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>3.70588235</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.97142857</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>3.10000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>3.50000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>9.303081</td>
<td>9.303081</td>
<td>15.38</td>
<td>0.0002</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>0.800000</td>
<td>0.800000</td>
<td>1.32</td>
<td>0.2534</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤01)

Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>2.836631</td>
<td>2.836631</td>
<td>4.69</td>
<td>0.0332</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>2.173016</td>
<td>2.173016</td>
<td>3.59</td>
<td>0.0615</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤05)

En ce qui a trait aux connaissances du français/de l’anglais des AEI afin d’assurer leur succès dans leurs études (BQ2F et BQ2E), l’analyse des réponses des AEI et des directeurs de recherche nous ont indiqué un effet principal de Groupe et une interaction entre les deux facteurs Groupe*Langue (Tableau 5.3).

Connaissances du français/de l’anglais des AEI

Tableau 5.3 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>11.5482331</td>
<td>11.54823310</td>
<td>12.95</td>
<td>0.0005</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Une analyse plus détaillée nous a permis de constater que ces différences significatives sont dues à l’effet des « AEI » ainsi qu’à l’effet de « l’anglais » (Tableau 5.4). D’après l’analyse des moyennes, à l’inverse des directeurs de recherche, les AEI étaient d’accord que, par rapport au français (avec une moyenne de 2.71), leur présente connaissance de l’anglais (avec une moyenne de 3.41) est, de façon significative, plus suffisante afin d’assurer leur succès dans leurs études à l’Université Laval.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>1</th>
<th>0.34302138</th>
<th>0.34302138</th>
<th>0.38</th>
<th>0.5367</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>4.66875428</td>
<td>4.66875428</td>
<td>5.24</td>
<td><strong>0.0246</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Groupe (p≤.01); Groupe*Langue (p≤.05)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ2 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>3.41176471</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.71428571</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.40000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>8.389965</td>
<td>8.389965</td>
<td>9.41</td>
<td><strong>0.0029</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>0.800000</td>
<td>0.800000</td>
<td>0.90</td>
<td>0.3462</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)

Groupe*Langue Effect Sliced by Langue for BQ2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>15.401070</td>
<td>15.401070</td>
<td>17.28</td>
<td>&lt;.0001</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>0.768254</td>
<td>0.768254</td>
<td>0.86</td>
<td>0.3559</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)
En ce qui concerne la connaissance du français/de l’anglais des AEI pour travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle (BQ3F, BQ3E), nous avons observé des différences significatives non seulement entre les deux groupes, mais aussi entre les deux langues, mais pas d’interaction significative entre ces deux facteurs (Tableau 5.5).

La connaissance langagière des AEI pour travailler dans les contextes académiques
Tableau 5.5 Modèle Linéaire Généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>19.2949525</td>
<td>19.29495251</td>
<td>16.77</td>
<td>&lt;.0001</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>5.08518052</td>
<td>5.08518052</td>
<td>4.42</td>
<td>0.0385</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>2.15358443</td>
<td>2.15358443</td>
<td>1.87</td>
<td>0.1749</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La différence significative due à l’effet de Groupe est ressortie des « AEI » et à l’effet de Langue est ressortie de « l’anglais » (Tableau 5.6). Les AEI et les directeurs de recherche étaient d’avis que la présente connaissance de l’anglais des AEI (avec une moyenne de 3.08) est suffisante pour travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et en tant qu’assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle, bien que les AEI aient accordé plus d’importance à l’anglais par rapport aux directeurs de recherche (avec une moyenne de 1.60).
Afin de déterminer les perceptions des AEI et des directeurs de recherche sur les cours préparatoires en français/en anglais, une analyse de l’ANOVA a été effectuée en utilisant les réponses des participants aux questions BQ4F et BQ4E. Les résultats de l’analyse indiquent une absence d’effet principal de Groupe, de Langue et de l’interaction de Langue*Groupe. D’après ces résultats, l’idée de l’imposition des cours de langues supplémentaires n’est pas bien accueillie par les directeurs de recherche et les AEI. Néanmoins, les deux groupes diffèrent quant à leurs perceptions à l’égard d’un test de langue (anglais ou français) comme critère d'admission pour les programmes de 2e et 3e cycles (BQ5F et BQ5E). Bien que les résultats obtenus n’aient mis en évidence aucun effet de Groupe, nous avons constaté des différences significatives pour des facteurs langues, et l’interaction de Groupe*Langue (Tableau 5.7).
L’imposition du test de langue comme critère d’admission aux programmes de 2e/3e cycles

Tableau 5.7 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.72035967</td>
<td>0.72035967</td>
<td>0.68</td>
<td>0.4134</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>11.8083075</td>
<td>11.8083075</td>
<td>11.08</td>
<td>0.0013</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>13.3327375</td>
<td>13.3327375</td>
<td>12.51</td>
<td>0.0007</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En examinant les statistiques descriptives, une analyse plus approfondie nous a révélé que l’effet principal de Groupe est significatif pour les « directeurs de recherche » et celui de Langue est significatif pour le « français » (Tableau 5.8). Les directeurs de recherche étaient d’accord que le test en français devrait être obligatoire comme critère d'embauche pour les AEI (avec une moyenne de 3.00) tandis que chez les AEI, les moyennes des deux tests étaient similaires, celui de l’anglais légèrement supérieur à celui du français.

Tableau 5.8 Modèle linéaire généralisé (Moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ5 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.91176471</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.85714286</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.2000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>3.0000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ5

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>0.051455</td>
<td>0.051455</td>
<td>0.05</td>
<td>0.8266</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>16.200000</td>
<td>16.200000</td>
<td>15.20</td>
<td>0.0002</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)

Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ5

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>3.914706</td>
<td>3.914706</td>
<td>3.67</td>
<td>0.0587</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>10.158730</td>
<td>10.158730</td>
<td>9.53</td>
<td>0.0027</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)
En deuxième partie du questionnaire, nous avons posé une série de questions (BQ6) qui servaient à obtenir des renseignements sur les quatre habiletés langagières (en français/en anglais) exigées des AEI. Les questions portaient sur les quatre habiletés langagières pour lesquelles les AEI et les directeurs de recherche devaient indiquer le niveau. Une échelle comportant les options suivantes permettait d’exprimer le niveau exigé : Avancé (3), Intermédiaire (2), et Débutant (1). Voir Tableau 5.9 pour un résumé des résultats.

### Habiletés langagières exigées des AEI selon les AEI/directeurs de recherche

#### Tableau 5.9 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Habiletés langagières</th>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Production orale</strong></td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>1.01186325</td>
<td>1.01186325</td>
<td>2.22</td>
<td>0.1397</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>2.15844305</td>
<td>2.15844305</td>
<td>4.74</td>
<td>0.0322</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>1.65681439</td>
<td>1.65681439</td>
<td>3.64</td>
<td>0.0598</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Production écrite</strong></td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.03495196</td>
<td>0.03495196</td>
<td>0.08</td>
<td>0.7715</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.77762297</td>
<td>0.77762297</td>
<td>1.89</td>
<td>0.1731</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>5.14504968</td>
<td>5.14504968</td>
<td>12.49</td>
<td>0.0007</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Compréhension orale</strong></td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.61240249</td>
<td>0.61240249</td>
<td>1.42</td>
<td>0.2368</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>3.67689760</td>
<td>3.67689760</td>
<td>8.52</td>
<td>0.0045</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>2.64497578</td>
<td>2.64497578</td>
<td>6.13</td>
<td>0.0153</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Compréhension écrite</strong></td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.17798976</td>
<td>0.17798976</td>
<td>0.44</td>
<td>0.5093</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.66528618</td>
<td>0.66528618</td>
<td>1.64</td>
<td>0.2036</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>2.39297348</td>
<td>2.39297348</td>
<td>5.91</td>
<td>0.0172</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les résultats de l’analyse de l’ANOVA effectuée sur les réponses des directeurs de recherche et sur celles des AEI pour toutes les habiletés langagières (en français/en anglais) montrent que l’effet de l’interaction entre les deux facteurs de Groupe*Langue est significatif ($p \leq .05$). En ce qui concerne la « production orale » ($p \leq .05$) et la « compréhension orale » ($p \leq .01$) en français/en anglais, l’effet principal de Langue est significatif aussi.
Lorsque les résultats pour les effets de Groupe*Langue, présentés précédemment, sont tranchés par Groupe et par Langue et sont considérés individuellement pour chacune des quatre habiletés langagières, il appert que, en ce qui concerne la « production orale », d’une part, l’effet de Langue est significatif par « directeurs de recherche » et d’autre part, l’effet de Langue est significatif par « l’anglais ». Selon les moyennes obtenues (Tableau 5.10), les deux groupes étaient de l’avis que le niveau des AEI dans la production orale en français devrait être plus avancé que celui en anglais. Cependant, le niveau exigé que les AEI ont accordé à la production orale en anglais \( (p=.01) \) était supérieur à celui que les directeurs ont accordé.

| Tableau 5.10 Production orale (Modèle linéaire généralisée, Moyennes des moindres carrés) |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ6S LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.38235294</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.42857143</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.80000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ6S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( (p \leq 05) \)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ6S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Langue</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( (p \leq 05) \)

Quant à la « production écrite » en français/en anglais, à la suite de l’analyse des réponses de ces deux groupes, nous avons constaté aucun effet principal de Groupe, ni de
Langue (Tableau 5.9), mais les résultats ont révélé une interaction significative entre ces deux facteurs. Une analyse par Groupe et par Langue (Tableau 5.11) nous a indiqué que cette interaction significative est due à l’effet de ces deux groupes ainsi qu’à l’effet de ces deux langues. Les moyennes obtenues nous ont permis de constater que ces deux groupes ont exprimé des perceptions contradictoires. Selon les AEI, le niveau exigé des AEI en production écrite devait être plus avancé en anglais que celui en français, tandis que les directeurs de recherche trouvaient que le niveau exigé des AEI en production écrite devait être plus avancé en français que celui en anglais.

Tableau 5.11 Production écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ6W LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.32352941</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.97142857</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.70000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ6W

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>2.138120</td>
<td>2.138120</td>
<td>5.19</td>
<td>0.0252</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>3.200000</td>
<td>3.200000</td>
<td>7.77</td>
<td>0.0066</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(AEI, \( p \leq .05 \); Professeurs, \( p \leq .01 \))

Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ6W

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>3.004278</td>
<td>3.004278</td>
<td>7.29</td>
<td>0.0084</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>2.173016</td>
<td>2.173016</td>
<td>5.28</td>
<td>0.0241</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Anglais, \( p \leq .01 \); Français, \( p \leq .05 \))

Concernant la « compréhension orale », un effet principal de Groupe est ressorti et une interaction entre deux facteurs de Groupe*Langue est significative (Tableau 5.9). Le
tableau 5.12 nous permet d’observer que ces différences sont significatives par l’effet des « directeurs de recherche » ainsi que par l’effet de « l’anglais ». Les moyennes obtenues nous ont permis de constater que, à l’inverse des directeurs de recherche, les AEI croient qu’en ce qui concerne la compréhension orale, la compétence en anglais est aussi importante que celle en français. De plus, chez les directeurs de recherche, le niveau de compréhension orale exigé des AEI en français est significativement ($p=.0029$) supérieur à celui en anglais. De même, selon les AEI, le niveau exigé de ces derniers en compréhension orale du français est plus avancé que celui en anglais, bien que les résultats ne sont pas significativement différents.

### Tableau 5.12 Compréhension orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ6L LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.41176471</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.48571429</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.80000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.70000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ6L

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>0.094313</td>
<td>0.094313</td>
<td>0.22</td>
<td>0.6413</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>4.050000</td>
<td>4.050000</td>
<td>9.39</td>
<td>0.0029</td>
</tr>
</tbody>
</table>

($p≤01$)

### Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ6L

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>2.891979</td>
<td>2.891979</td>
<td>6.70</td>
<td>0.0113</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>0.357143</td>
<td>0.357143</td>
<td>0.83</td>
<td>0.3655</td>
</tr>
</tbody>
</table>

($p≤05$)

Quant à la dernière habileté, la « compréhension écrite », une interaction significative a été obtenue entre les facteurs Groupe*Langue (Tableau 5.9). Cette
interaction est significative par « directeurs de recherche » et par « l’anglais » (Tableau 5.13). Selon les directeurs de recherche, le niveau exigé des AEI pour la compréhension écrite en français est plus avancé que celui en anglais, tandis que pour les AEI, ce niveau exigé est plus avancé en anglais qu’en français.

**Tableau 5.13 Compréhension écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ6R LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.31428571</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.60000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ6R**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>0.594824</td>
<td>0.594824</td>
<td>1.47</td>
<td>0.2290</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>1.800000</td>
<td>1.800000</td>
<td>4.44</td>
<td><strong>0.0380</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*(p≤05)*

**Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ6R**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>1.931818</td>
<td>1.931818</td>
<td>4.77</td>
<td><strong>0.0318</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>0.634921</td>
<td>0.634921</td>
<td>1.57</td>
<td>0.2141</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*(p≤05)*

Dans la troisième partie du questionnaire (BQ7F, BQ7E), les AEI et les directeurs de recherche ont évalué les compétences langagières des AEI en français/en anglais. Pour chaque question, les répondants devaient indiquer le niveau de compétences des AEI en lien avec les énoncés sur une échelle de 0 à 4 : (0) Débutant, (1) Intermédiaire, (2) Intermédiaire supérieur, (3) Avancé et (4) Quasi natif. Les tableaux 5.14 et 5.15 résument les résultats de l’évaluation des compétences langagières des AEI en français et en anglais par les AEI et leurs directeurs de recherche.
Habiletés langagières actuelles des AEI selon les AEI/directeurs de recherche

Tableau 5.14 Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés

<table>
<thead>
<tr>
<th>Production orale</th>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ7S LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.58823529</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.97142857</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.70000000</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>1.80000000</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Production écrite</th>
<th>Group</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ7W LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.73529412</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.31428571</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.20000000</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>1.70000000</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Compréhension orale</th>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ7L LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.82352941</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.11428571</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.70000000</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>1.80000000</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Compréhension écrite</th>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>BQ7R LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>3.08823529</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.02857143</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.40000000</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>1.90000000</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 5.15 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Habiletés langagières</th>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Production orale</td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>4.35256070</td>
<td>4.35256070</td>
<td>4.81</td>
<td>0.0310</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>1.03529685</td>
<td>1.03529685</td>
<td>1.14</td>
<td>0.2878</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>1.99164865</td>
<td>1.99164865</td>
<td>2.20</td>
<td>0.1416</td>
</tr>
<tr>
<td>Production écrite</td>
<td>Groupe</td>
<td>1</td>
<td>0.08672707</td>
<td>0.08672707</td>
<td>0.10</td>
<td>0.7528</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>14.3043165</td>
<td>14.30431655</td>
<td>16.46</td>
<td>0.0001</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>1</td>
<td>3.28803000</td>
<td>3.28803000</td>
<td>3.78</td>
<td>0.0551</td>
</tr>
</tbody>
</table>
En ce qui a trait à la « production orale », les résultats indiquent une différence significative entre les groupes \((p=.03)\). Une analyse plus détaillée des résultats tranchés par « Groupe » et par « Langue » nous montre que cette différence entre les groupes se situe entre l'effet des « AEI » et de « l’anglais » (Tableau 5.16). Selon les moyennes obtenues (Tableau 5.14), les AEI ont évalué leur niveau de production orale en l’anglais plus avancé que celui en français tandis que les directeurs de recherche ont évalué les niveaux de ces derniers en français plus avancé qu’en anglais bien que cette différence soit statistiquement non significative.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tableau 5.16 Production orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ7S</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\((p\leq.01)\)

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour for BQ7S</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Langue</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\((p\leq.01)\)
Quant à la « production écrite », les résultats pointent vers une différence significative entre les langues seulement (Tableau 5.15). Les résultats d’analyse tranchés par « Groupe » nous montrent que, malgré le fait que les AEI et les directeurs de recherche ont évalué le niveau de la production écrite des AEI en anglais beaucoup plus avancé que celui en français, cette différence significative se situait entre les « AEI » en « anglais ». Autrement dit, ce sont les AEI qui ont significativement évalué leur compétence en production écrite en anglais plus avancée que celle du français.

Tableau 5.17 Production écrite (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe*Langue Effect Sliced by Groupe for BQ7W</th>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>34.825003</td>
<td>34.825003</td>
<td>40.08</td>
<td>&lt;.0001</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>1.250000</td>
<td>1.250000</td>
<td>1.44</td>
<td>0.2337</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)

En ce qui trait à la compréhension orale (BQ7L), nous avons remarqué une différence significative (p=.0041) pour le « Groupe » (Tableau 5.15). Le tableau 5.18 nous montre que cette différence significative est due à l’effet des « AEI » en « anglais ». Contrairement aux directeurs de recherche, les AEI ont évalué leur niveau de compréhension orale en anglais plus avancé que leur niveau en français.

Tableau 5.18 Compréhension orale (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour BQ7L</th>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>8.675387</td>
<td>8.675387</td>
<td>9.43</td>
<td>0.0029</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>0.050000</td>
<td>0.050000</td>
<td>0.05</td>
<td>0.8162</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(p≤.01)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour BQ7L</th>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
En ce qui concerne la compréhension écrite (BQ7R), nous avons remarqué une différence significative \( p = .0016 \) dans la « Langue » (Tableau 5.15). L’analyse plus détaillée tranchée par « Langue » et « Groupe » (Tableau 5.19) nous montre que cette différence significative est due à l’effet de « l’anglais » pour les « AEI ». Malgré le fait que les AEI et les directeurs de recherche ont évalué le niveau de la compréhension écrite des AEI en anglais beaucoup plus avancé que celui en français, cette différence significative se situait entre les « AEI » en « anglais ». En comparaison avec les directeurs, ils ont évalué leur niveau d’anglais en compréhension écrite significativement plus élevé.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>9.754278</td>
<td>9.754278</td>
<td>10.60</td>
<td>0.0016</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>0.768254</td>
<td>0.768254</td>
<td>0.84</td>
<td>0.3633</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( (p \leq .01) \)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>19.365741</td>
<td>19.365741</td>
<td>23.85</td>
<td>&lt;.0001</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>1.250000</td>
<td>1.250000</td>
<td>1.54</td>
<td>0.2181</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( (p \leq .01) \)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>1</td>
<td>3.660160</td>
<td>3.660160</td>
<td>4.51</td>
<td>0.0366</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>1</td>
<td>0.128571</td>
<td>0.128571</td>
<td>0.16</td>
<td>0.6917</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( (p \leq .05) \)

À la suite des questions traitées ci-dessus, nous avons aussi interrogé les AEI sur les habiletés les plus fondamentales en français et en anglais, les exigences linguistiques de l’Université Laval, les habiletés langagières importantes pour la procédure d’engagement,
Les tâches qu’ils devraient réaliser en français en tant qu’assistant d’enseignement en français, et les cours préparatoires en français/en anglais (les parties 4, 5, 6 et 7).

Les questions BQ8F et BQ8E ont servi comme moyen pour déterminer les perceptions des AEI et de leurs directeurs de recherche concernant les habiletés langagières les plus fondamentales, en français et en anglais, quand les AEI s’adressent aux étudiants de 1er cycle. Fait intéressant, les AEI et les directeurs de recherche partageaient les mêmes perceptions. D’après eux, l’habileté la plus fondamentale en français est la compréhension orale, suivie de près par la production orale. La compréhension écrite venait en troisième lieu. Finalement, l’habileté la moins fondamentale était la production écrite. Quant aux habiletés les plus fondamentales en anglais, selon les réponses des AEI et des directeurs de recherche, la production orale était la plus fondamentale, suivie par la compréhension orale. La compréhension écrite venait en troisième position, tandis que la production écrite figurait en dernière position.

Quant aux habiletés en français et/ou en anglais que les AEI trouvaient les plus importantes pour les procédures d’embauche (BQ10F et BQ10E), les AEI ont indiqué que la production orale et la compréhension orale étaient toutes deux les habiletés les plus importantes en français. La compréhension écrite en français venait en troisième position, tandis que la production écrite en français venait en dernière position. Quant aux habiletés les plus importantes en anglais pour les procédures d’embauche des AEI, d’après les réponses des AEI (35 sur 36), la production orale venait en première position, suivie de près par la compréhension orale. En troisième position, c’était la compréhension écrite, et finalement, la production écrite. D’après les réponses des directeurs de recherche, en ce qui concerne les habiletés les plus importantes pour les procédures d’embauche, la production orale était l’habileté la plus importante, suivie de près par la compréhension orale, puis la production écrite, et finalement, la compréhension écrite. Quant aux habiletés en anglais, la production orale et la production écrite se sont vu accorder toutes les deux une importance égale, suivies de près par deux autres habiletés, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite.

Nous avons aussi interrogé les directeurs de recherche et les AEI sur les tâches que ces derniers devraient réaliser en français et en anglais (BQ11F et BQ11E) et avons offert six choix de réponses : correction des examens, enseignement individuel, tenue d’heures de bureau, animation de séances de laboratoire, enseignement des cours de 1er cycle, préparation des matériaux et autres. D’après les réponses des AEI, la tâche la plus réalisée était la correction des examens, suivie par l’animation de séances de laboratoire. Deux tâches - enseignement des cours de 1er cycle et préparation des matériaux - figuraient toutes deux en troisième position, tandis que l’enseignement individuel et la tenue d’heures de bureau venaient tous deux en dernière position. Selon les réponses des directeurs de recherche, la tâche la plus prise en compte était la correction des examens, suivie de très près par l’animation de séances de laboratoire. L’enseignement des cours de 1er cycle venait en troisième place, suivie par l’enseignement individuel, tandis que la tenue d’heures de bureau et la préparation des matériaux venaient toutes deux en dernière place.
Les deux dernières questions (BQ12F et BQ12E) portaient sur les cours préparatoires en français et en anglais. Les deux questions offraient les quatre habiletés. D’après les réponses des AEI, la majorité de ces derniers étaient de l’avis qu’ils ont besoin de cours préparatoires en français, particulièrement en production orale, suivie par la production écrite, tandis que les deux autres habiletés, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite, venaient en dernière position. Quant aux directeurs de recherche, ces derniers accordaient plus d’attention aux cours préparatoires en français qu’en anglais, et cela en production orale et en production écrite, suivies de très près par la compréhension orale et la compréhension écrite.

5.3 Étape III : Les habiletés langagières des AEI en termes de compétence communicative

Dans cette étape, nous avons administré un questionnaire aux AEI (n=37), à un échantillon d’étudiants de 1er cycle choisi au hasard (n=37) et aux directeurs de recherche (n=8) afin de recueillir des renseignements sur leurs perceptions à l’égard des habiletés langagières des AEI en termes de compétence communicative. Ces questionnaires, ayant des questions et choix de réponses identiques, ont permis d’interroger les AEI, les étudiants de 1er cycle et les directeurs de recherche afin d’obtenir des renseignements sur le niveau des habiletés langagières communicatives en français et en anglais des étudiants diplômés étrangers qui travaillent en tant qu’assistants d’enseignement dans une université francophone (Annexes D, E et F). À cette fin, en nous basant sur le modèle de compétence communicative de Bachman et Palmer (2010), nous avons interrogé les trois groupes de répondants sur le niveau d’habiletés langagières en français et en anglais des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes : la connaissance grammaticale, la connaissance textuelle, la connaissance fonctionnelle, la connaissance sociolinguistique, la connaissance stratégique et la connaissance antérieure. Les résultats ont été traités en utilisant un modèle linéaire généralisé afin de comparer les facteurs de la langue (français et anglais) et du groupe (les AEI, les étudiants de 1er cycle et les directeurs de recherche). En plus, une ANOVA à plusieurs facteurs nous a permis de tester les interactions entre les facteurs qui
affectent les réponses des trois groupes à ce questionnaire et de détecter les différences entre les réponses d’intergroupe et51 d’intragroupe52.

La question de départ (Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes dans le contexte académique de l'Université Laval?) était suivie par treize habiletés communicatives langagières pour lesquelles les trois groupes devaient accorder un niveau en utilisant une échelle de Likert de 0 à 4: (0) Débutant, (1) Intermédiaire, (2) Intermédiaire supérieur, (3) Avancé, et (4) Quasi natif. En ce qui concerne la connaissance grammaticale, « vocabulaire de tous les jours » (DQ1) et « vocabulaire scientifique et technique » (DQ2), bien qu'aucune corrélation significative n’ait été constatée dans les réponses des trois groupes de répondants ni en français ni en anglais (Tableau 5.20), les résultats nous ont révélé que le niveau de connaissance du vocabulaire des AEI pour parler de sujets de tous les jours variait entre intermédiaire et avancé tandis que le niveau de connaissance du vocabulaire scientifique et technique des AEI variait entre intermédiaire supérieur et avancé (Figure 5.1).

| Tableau 5.20 Modèle linéaire généralisé (Effets de Groupe et de Langue) |
|---------------------------------|-----|-----------------|----------|-------|---------|
|                                | Source | DF  | Type III SS | Mean Square | F Value | Pr > F |
| Vocabulaire de la vie quotidienne | Groupe  | 2   | 1.23099060  | 1.230990602 | 0.88   | 0.4165 |
|                                | Langue  | 1   | 1.70298777  | 1.70298777  | 2.44   | 0.1207 |
|                                | Groupe*Langue | 2   | 3.48719625  | 3.48719625  | 2.50   | 0.0861 |
| Vocabulaire académique          | Groupe  | 2   | 1.48308649  | 1.48308649  | 1.03   | 0.3615 |
|                                | Langue  | 1   | 0.18900096  | 0.18900096  | 0.26   | 0.6101 |
|                                | Groupe*Langue | 2   | 2.32984205  | 2.32984205  | 1.61   | 0.2036 |

51 Within-subject effects
52 Between-subject effects
Néanmoins, un effet significatif a été constaté à l’égard de la « prononciation » (DQ3) en français et en anglais des AEI dans le contexte académique de l’Université Laval, et cela dans l’interaction de Groupe*Langue (Tableau 5.21).
### Tableau 5.21 Modèle Linéaire Généralisé (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>2</td>
<td>0.05445878</td>
<td>0.02722939</td>
<td>0.04</td>
<td>0.9604</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.02326852</td>
<td>0.02326852</td>
<td>0.03</td>
<td>0.8529</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>2</td>
<td>6.13428385</td>
<td>3.06714193</td>
<td>4.55</td>
<td>0.0123</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(<p ≤ .01\)

Le tableau 5.22 révèle que cette différence significative est due à l'effet de Groupe, particulièrement celui des « étudiants de 1er cycle » et des « AEI » à l’égard de la prononciation du « français » et de « l’anglais » des AEI. Selon les moyennes obtenues, bien que les étudiants de 1er cycle aient classé le niveau de la prononciation en français des AEI supérieur à leur niveau de prononciation en anglais, ces derniers ont perçu leur niveau de prononciation en anglais supérieur à leur prononciation en français. En plus, les étudiants de 1er cycle ont classé le niveau de la prononciation en français des AEI supérieur à ces derniers eux-mêmes.

### Tableau 5.22 Prononciation des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ13 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.84615385</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.27777778</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.33333333</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.87096774</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.12500000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour DQ3

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>1</td>
<td>2.812517</td>
<td>2.812517</td>
<td>4.17</td>
<td>0.0430</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>3.259298</td>
<td>3.259298</td>
<td>4.84</td>
<td>0.0296</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>0.062500</td>
<td>0.062500</td>
<td>0.09</td>
<td>0.7612</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(<p ≤ .05\)
En matière de connaissance textuelle, nous avons posé deux questions. La question DQ4 « connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication » avait pour but d’obtenir des renseignements sur la connaissance des AEI dans la production d’un discours enchaîné en utilisant des marqueurs de relation (et, mais, ensuite, parce que, etc.) dans leurs communications en français et en anglais. Selon les réponses des trois groupes, nous avons observé que le niveau de la connaissance des AEI varie entre intermédiaire et avancé en anglais ainsi qu’en français (Figure 5.3), mais aucune corrélation significative n’a été constatée.

![Graphique de distribution des niveaux de connaissance des AEI en anglais et français](image)

**Figure 5.3 Le niveau de connaissance des AEI à l’aspect « Connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication »**
Par contre, il y a eu une corrélation significative par rapport aux réponses des trois groupes à la question DQ5 « Transmission et soutien des idées » qui visait à nous renseigner sur la connaissance des AEI dans la transmission et le soutien des idées tout en parlant (Tableau 5.23). En fait, les résultats nous ont révélé que cette corrélation significative est due à l’effet de l’interaction de Groupe*Langue ($p=.0250$).

Tableau 5.23 Transmission et soutien des idées par AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ5 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.23076923</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.55555556</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.09677419</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.75000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ5 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pr &gt;</td>
<td>t</td>
<td>for H0: LSMean(i)=LSMean(j)</td>
</tr>
<tr>
<td>i/j</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>0.1661</td>
<td>0.2695</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0.1661</td>
<td>0.8045</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0.2695</td>
<td>0.8045</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0.5791</td>
<td>0.0407</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0.5299</td>
<td>0.1191</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0.1588</td>
<td>0.5839</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En ce qui concerne la valeur-p associée à chacun des groupes, nous avons remarqué que cette différence significative est due à l’effet du groupe, particulièrement ceux des étudiants de 1er cycle et des AEI (Tableau 5.23). À la suite de l’analyse de la moyenne, en ayant recours à la méthode des moindres carrés, nous avons constaté que les étudiants de 1er cycle ont évalué le niveau des AEI dans la transmission et le soutien des idées en français supérieur à la perception des AEI eux-mêmes. En comparaison, ces derniers ont trouvé leur niveau en anglais supérieur à celui en français \((p=.0407)\).

La question suivante (DQ6) traitait le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions académiques (décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des instructions/commandes/règles, faire des compliments, s’excuser, parler poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine et l’utilisation du langage figuratif) en français écrit et en anglais écrit. À cause du nombre de variables, nous avons regroupé les moyennes obtenues de chaque fonction en une seule moyenne. Les réponses obtenues à cette question (Tableau 5.24) ont révélé que l’interaction entre le groupe et la langue est significative \((p<.0027)\).

Tableau 5.24 Connaissance fonctionnelle écrite des AEI (Effets de Groupe et de Langue)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>2</td>
<td>0.50182001</td>
<td>0.25091000</td>
<td>0.49</td>
<td>0.6109</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.10585027</td>
<td>0.10585027</td>
<td>0.21</td>
<td>0.6485</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>2</td>
<td>6.28086889</td>
<td>3.14043444</td>
<td>6.19</td>
<td>0.0027</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\((p\leq.05)\)

Cela peut s’expliquer par une différence significative entre les réponses obtenues par les AEI et les étudiants de 1er cycle d'une part et de celles des AEI et des directeurs de recherche d’autre part à l’égard des habiletés langagières des AEI en anglais écrit. À la suite de l’analyse de la moyenne en ayant recours à la méthode des moindres carrés...
(Tableau 5.25), nous avons constaté que les AEI ont classé leurs propres habiletés langagières en anglais écrit significativement plus élevées que les étudiants de 1er cycle. De même, les AEI ont classé leurs habiletés langagières en anglais écrit significativement plus élevées que celles en français écrit. Les directeurs de recherche, cependant, différaient significativement des AEI. Ils ont classé les habiletés langagières des AEI en français écrit beaucoup plus élevées que les AEI eux-mêmes.

**Tableau 5.25 Connaissance fonctionnelle écrite des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ6 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.07692308</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.22569444</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.51250000</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>1.94758065</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.03125000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.64843750</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour DQ6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>1</td>
<td>0.334136</td>
<td>0.334136</td>
<td>0.66</td>
<td>0.4184</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>4.865484</td>
<td>4.865484</td>
<td>9.59</td>
<td>0.0024</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>1.523682</td>
<td>1.523682</td>
<td>3.00</td>
<td>0.0854</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*(p≤.01)*

**Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour DQ6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>2</td>
<td>3.187586</td>
<td>1.593793</td>
<td>3.14</td>
<td>0.0464</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>2</td>
<td>3.461416</td>
<td>1.730708</td>
<td>3.41</td>
<td>0.0359</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*(p≤.05)*

En ce qui concerne les fonctions réalisées par les AEI en français et en anglais oral (DQ7), les répondants ont évalué la connaissance langagière des AEI en fonction de seize
fonctions (décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des instructions/commandes/règles, faire des compliments, s’excuser, parler poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine et l’utilisation de langage figurative). Les réponses obtenues à cette question ont révélé que l’interaction entre le groupe et la langue est significative ($p=.0224$).

**Tableau 5.26 Connaissance fonctionnelle orale des AEI (Effets de Groupe et de Langue)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr $&gt;$ F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>2</td>
<td>0.31534224</td>
<td>0.15767112</td>
<td>0.31</td>
<td>0.7311</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>0.91193536</td>
<td>0.91193536</td>
<td>1.82</td>
<td>0.1801</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>2</td>
<td>3.92715358</td>
<td>1.96357679</td>
<td>3.91</td>
<td><strong>0.0224</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

($p\leq0.01$)

Par la moyenne obtenue de la méthode des moindres carrées, nous avons remarqué qu’il y avait une différence significative entre les réponses des directeurs de recherche dans leurs perceptions à l’égard de l’habileté langagière des AEI en anglais oral et en français oral (Tableau 5.27). Les directeurs de recherche ont classé la connaissance fonctionnelle des AEI en français oral plus élevée que celle en anglais oral.

**Tableau 5.27 Connaissance fonctionnelle orale des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des Moindres Carrés)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ7 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.99711538</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.19791667</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.35208333</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.04637097</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>1.81125000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.50625000</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour DQ7

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1&lt;sup&gt;er&lt;/sup&gt; cycle</td>
<td>1</td>
<td>0.608719</td>
<td>0.608719</td>
<td>1.21</td>
<td>0.2729</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>1</td>
<td>1.424883</td>
<td>1.424883</td>
<td>2.84</td>
<td>0.0945</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>1</td>
<td>1.932100</td>
<td>1.932100</td>
<td>3.85</td>
<td><strong>0.0519</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(*p≤0.05*)

### Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour DQ7

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>2</td>
<td>2.744804</td>
<td>1.372402</td>
<td>2.73</td>
<td>0.0687</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>2</td>
<td>1.406125</td>
<td>0.703062</td>
<td>1.40</td>
<td>0.2503</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quant à la connaissance sociolinguistique des AEI, les réponses des trois groupes nous ont révélé que le niveau des AEI variait entre intermédiaire supérieur et avancé (Figure 5.4). Néanmoins, aucune différence significative n'a été constatée entre les trois groupes des répondants à l'égard de l'utilisation du « dialecte approprié » (DQ8), des « registres appropriés » (DQ9) et « des expressions naturelles et idiomatiques » (DQ10) par les AEI.
Par contre, les réponses des trois groupes à la question DQ11 nous ont indiqué qu’il y avait une différence significative dans l’interaction du groupe et de la langue (Tableau 5.28).

**Tableau 5.28 Utilisation des stratégies de communication par AEI (Effets de Groupe et de Langue)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Source</th>
<th>DF</th>
<th>Type III SS</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Groupe</td>
<td>2</td>
<td>0.30912095</td>
<td>0.15456048</td>
<td>0.19</td>
<td>0.8308</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>1</td>
<td>2.42874246</td>
<td>2.42874246</td>
<td>2.92</td>
<td>0.0900</td>
</tr>
<tr>
<td>Groupe*Langue</td>
<td>2</td>
<td>5.81976121</td>
<td>2.90988061</td>
<td>3.49</td>
<td><strong>0.0332</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(*p* ≤ .05)

Cela peut s’expliquer par une différence significative que nous avons constatée entre les réponses des étudiants de 1er cycle en français et en anglais. Ces derniers ont classé l’utilisation de la connaissance stratégique des AEI en français plus élevée que celle en anglais. Pourtant, les AEI ont classé leurs connaissances stratégiques en anglais plus élevées que celles en français (Tableau 5.29). Comme il ressort clairement du tableau, les étudiants de 1er cycle ont classé l’utilisation des stratégies de communication des AEI en français significativement plus élevée que les AEI eux-mêmes.
Tableau 5.29 Utilisation des stratégies de communication par AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ11 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.15384615</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.63888889</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.43333333</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.16129032</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.75000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Groupe pour DQ11</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Groupe</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(\( p \leq 0.05 \))

<table>
<thead>
<tr>
<th>Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour DQ11</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Langue</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quant à la question DQ12, les résultats n’ont montré aucune différence significative pour l’utilisation des « gestes/stratégies non verbales » par les AEI. Cependant, les résultats ont montré que les trois groupes de répondants ont classé le niveau des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non verbales plus élevé en anglais qu’en français (Figure 5.5) bien que ces résultats ne soient pas significatifs. D’après les résultats, les répondants ont classé le niveau des AEI dans cette compétence entre intermédiaire supérieur et avancé en anglais tandis qu’ils ont classé la connaissance des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non verbales entre intermédiaire et avancé en français.
La dernière question (DQ13) visait à recueillir des renseignements sur la connaissance antérieure des AEI en français et en anglais. Comme il ressort du Tableau 5.30, aucune différence significative n’a été constatée entre la langue et le groupe.

Néanmoins, une analyse approfondie nous a montré qu’il y avait un effet significatif du français entre les résultats obtenus des étudiants de 1er cycle et ceux des AEI. Selon les résultats, les étudiants de 1er cycle ont classé la connaissance antérieure des AEI en français significativement plus élevée que celui en anglais.

**Figure 5.5** Le niveau d’habiletés langagières des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non-verbales
Tableau 5.31 Connaissance antérieure des AEI (Modèle linéaire généralisé, moyennes des moindres carrés)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Langue</th>
<th>DQ13 LSMEAN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
<tr>
<td>1er cycle</td>
<td>Français</td>
<td>2.63888889</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.40000000</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Français</td>
<td>2.00000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Anglais</td>
<td>2.25000000</td>
</tr>
<tr>
<td>Professeurs</td>
<td>Français</td>
<td>2.50000000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Effet de Groupe*Langue tranché par Langue pour DQ13

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue</th>
<th>DF</th>
<th>Sum of Squares</th>
<th>Mean Square</th>
<th>F Value</th>
<th>Pr &gt; F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>2</td>
<td>0.409375</td>
<td>0.204687</td>
<td>0.24</td>
<td>0.7904</td>
</tr>
<tr>
<td>Français</td>
<td>2</td>
<td>6.974444</td>
<td>3.487222</td>
<td>4.02</td>
<td><strong>0.0203</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*(p≤0.05)*

5.4 Étape IV: Les entrevues individuelles auprès des AEI

Comme nous l’avons signalé dans le chapitre précédent, nous avons recueilli des données à partir d’entrevues réalisées auprès des AEI (Annexe G). Nos entrevues avec ces derniers allaient d’abord servir en tant que compléments d’enquête et en tant que moyens pour préciser le contexte dans lequel les AEI utilisent le français ainsi que l’anglais, plus particulièrement les tâches académiques que les AEI réalisent en français ainsi qu’en anglais en tant qu’assistants d’enseignement dans ce contexte. Par la suite, nous voulions cerner les opinions des AEI sur les tâches les plus difficiles à réaliser en français et en anglais en tant qu’assistants d’enseignement dans le but d’élaborer un plan pour les cours préparatoires à l’Université Laval. Les entrevues avec les AEI ont duré entre 10 et 15 minutes.
Nous avions 10 questions déjà déterminées, mais d’autres questions ont été ajoutées si nous jugions qu’un besoin de clarification était nécessaire. Les deux premières questions (QE1 et QE2) portaient sur les occasions où les AEI utilisent le français et l’anglais. Notre but était de comprendre dans quels contextes et à quelle fin les AEI utilisent le français et l’anglais. Bien que certains AEI aient noté qu’ils utilisaient le français en dehors de l’université afin de communiquer avec les gens, ils ont tous indiqué qu’ils utilisaient le français à l’université à différentes occasions. Communication avec les directeurs de recherche, avec les étudiants de 1er cycle, avec les équipes de recherche, avec le personnel administratif du département et avec les techniciens de laboratoire étaient les occasions pendant lesquelles la majorité des AEI utilisaient le français tandis que très peu d’AEI utilisaient cette langue lors de présentations orales et pendant les réunions. Quant à l’utilisation de l’anglais, tous les AEI ont répondu qu’ils lisaient des articles en anglais. La majorité des AEI (75 %) ont indiqué qu’ils utilisaient l’anglais pour rédiger leurs rapports et leur thèse. Certains AEI ont noté qu’ils utilisaient des mots techniques en anglais à certains moments lorsqu’ils dispensaient les cours de 1er cycle. Également, comme quatre des huit AEI l’ont résumé, afin de s’assurer que les étudiants de 1er cycle aient bien compris le contenu du cours, ils utilisaient l’anglais comme un support. En plus, certains AEI ont signalé qu’ils avaient recours à l’anglais dans les réunions ou pendant les moments où ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français. Tout de même, très peu d’AEI utilisaient l’anglais afin de communiquer avec leurs directeurs de recherche ainsi qu’avec d’autres étudiants anglophones au doctorat.

Quant aux tâches académiques que les AEI réalisent en français en tant qu’assistants d’enseignement (QE3), la majorité des AEI (75 %) ont indiqué qu’ils ont travaillé dans les laboratoires tout en s’occupant d’un ou de plusieurs étudiants de 1er cycle. D’après leurs précisions, dans les laboratoires, ils aidaient les étudiants de 1er cycle en expliquant, en démontrant et en représentant les appareils et les directives afin de les diriger dans les travaux pratiques. Ils supervisaient en même temps les travaux pratiques et ils répondaient à leurs questions. Certains AEI ont également mentionné la surveillance d’examens et la correction des examens en tant que responsabilités d’assistance. En plus, 62 % des AEI ont répondu devoir assurer la tenue d’heures de bureau pendant lesquelles ils répondaient aux
questions des étudiants de 1er cycle en français. Parmi les huit AEI, il y avait seulement un AEI qui était étudiant au niveau postdoctoral et qui dispensait les cours de 1er cycle.

Les tâches académiques que les AEI réalisent en anglais (QE4) comprennent la rédaction de leur thèse (62 %) ainsi que d’articles et de rapports (75 %), et la lecture des articles (75 %). Selon un des AEI, quand les étudiants lui posaient des questions, il commençait à répondre en français en faisant souvent des erreurs qui entravaient la communication et il reprenait la communication en changeant de langue pour passer à l’anglais. Il a indiqué qu’il utilisait également l’anglais afin de communiquer lors de conférences.

En ce qui concerne le groupe principal avec qui les AEI interagissaient (QE5), tous les AEI ont répondu qu’ils s’adressaient aux étudiants de 1er cycle. Trente sept pour cent des AEI ont signalé qu’ils communiquaient avec les autres étudiants au doctorat, avec les stagiaires et avec les directeurs de recherche. Tous les AEI ont mentionné le français en tant que langue principale de communication (QE6). Certains AEI ont quand même noté que, quelquefois, ils utilisaient l’anglais quand ils rencontraient des problèmes pour s’exprimer en français. Douze pour cent des AEI ont signalé qu’ils utilisaient l’anglais avec les étudiants de maîtrise à leurs bureaux de travail.

En ce qui concerne le pourcentage du temps qu’ils devaient mettre à communiquer avec ce groupe en français ou en anglais (QE7), tous les AEI ont répondu qu’ils communiquaient la plupart du temps en français Cependant, un AEI parmi ces huit a signalé que, quand il communiquait avec les stagiaires, il utilisait plus l’anglais que le français. D’après ses précisions, la communication avec les stagiaires est moins formelle qu’avec les étudiants de 1er cycle.

En ce qui concerne les habiletés langagières les plus difficiles à réaliser en français pour les AEI (QE8), ces derniers ont exprimé des opinions très variées, mais pour la plupart, la rédaction en français était la tâche la plus difficile, et elle inclut la thèse, les notes de cours, les procédures de laboratoires et les rapports. Vingt cinq pour cent des AEI
ont mentionné qu’ils éprouvaient des difficultés dans la compréhension orale quand ils participaient à une discussion et communiquaient avec les étudiants de 1er cycle tandis que deux autres ont mentionné la production orale comme étant la tâche la plus difficile pour dispenser les cours de 1er cycle et superviser les séances de laboratoire. De plus, 12 % des AEI ont signalé qu’ils avaient de la difficulté au regard de la prononciation en français.

Par ailleurs, en réponse à la question QE9 concernant les tâches les plus difficiles à réaliser en anglais, la majorité des AEI (62 %) ont répondu qu’ils n’éprouvaient pas de difficultés de communication en anglais. D’après eux, les tâches académiques en anglais sont beaucoup plus faciles qu’en français. Cependant, deux AEI parmi les huit ont mentionné la production orale en tant que tâche la plus difficile à réaliser en anglais, tandis qu’un autre AEI a mentionné la tâche de production de l’écrit en anglais comme la tâche la plus difficile.

À la dernière question (QE10) portant sur le cours de langue que les AEI préféreraient suivre s’ils avaient le choix entre l’anglais et le français, nous cherchions à savoir dans quelle langue les AEI éprouvaient le plus de difficultés et quels cours de soutien devraient s’adresser aux AEI. 75 % des AEI ont répondu qu’ils préféreraient suivre des cours en français. Douze pour cent des AEI ont souligné qu’il n’y avait aucune différence pour eux. Un autre AEI a mentionné qu’il aimerait suivre un cours préparatoire en anglais et en français. Selon lui, bien qu’il se sentait plus à l’aise de communiquer en français, l’anglais était plus pratique et nécessaire pour communiquer et travailler.

5.5 Étape V : Les observations de classe

Afin de documenter l'utilisation des langues des AEI dans des contextes d'enseignement de la vie réelle et dans le but de valider ce que les répondants ont mentionné dans leurs entrevues et dans les questionnaires, en phase 5 du processus de collecte de données, nous avons observé un échantillon de cours enseigné par les AEI dans les différents départements en utilisant la grille d’observation (Annexe H). À travers chacune des séances d’observation, nous cherchions à étudier cinq éléments principaux:
(1) la langue d’enseignement (l’anglais et le français); (2) le type d’activité d’enseignement; (3) les habiletés langagières utilisées (la production orale, la compréhension orale, la production écrite et la compréhension écrite); (4) les tâches réalisées; (5) les matériaux pédagogiques.

En tout, nous avons observé 5 laboratoires, trois séances chacun : deux laboratoires de Génie civil, dont l’un est constitué de 7 étudiants de 1er cycle et l’autre est constitué de 9 étudiants de 1er cycle, un laboratoire de Génie mécanique constitué de 14 étudiants de 1er cycle et deux laboratoires, un de Génie chimique et un de Génie informatique, constitués d’une seule étudiante de 1er cycle. Un laboratoire typique en était un à l’intérieur duquel les AEI expliquaient les directives de l’expérience devant tous les étudiants de 1er cycle. Ensuite, ces derniers travaillaient en sous-groupes. En ce qui a trait aux langues utilisées durant les quinze séances de laboratoire, nous avons pris en compte les langues utilisées par les AEI et par les étudiants de 1er cycle. Nous avons remarqué que trois des cinq AEI utilisaient le français la plupart du temps durant les séances de laboratoire, sauf un AEI qui a utilisé quelques mots techniques en anglais. Un AEI parmi ces trois utilisait également l’anglais juste avec un stagiaire anglophone. Les deux autres AEI, en s’adressant chacun à un seul stagiaire, utilisaient plus l’anglais que le français. Fait intéressant, pour ces deux AEI qui privilégiaient l’anglais comme langue d’enseignement, cette pratique n’a pas été maintenue pour toutes les observations. Pendant les deux premières séances, ces deux AEI utilisaient principalement l’anglais, tandis qu’à la troisième séance, ils utilisaient principalement le français. Cependant, ils utilisaient l’anglais quand ils rencontraient des difficultés à s’exprimer. Pendant les observations, nous avons également constaté les stratégies utilisées par les AEI en anglais pour faire mieux comprendre les consignes ou le projet aux étudiants de 1er cycle et pour gérer et faciliter la communications. Quand ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français, ils reprenaient la parole en anglais ou changeaient de sujets. Ils utilisaient également des stratégies de persuasion afin de soutenir leurs propres arguments quand les étudiants de 1er cycle leur posaient des questions. Quant aux étudiants de 1er cycle, à part un stagiaire anglophone, ils utilisaient le français.
Relativement aux types d’activités d’enseignement, trois des cinq AEI communiquaient avec de grands groupes d’étudiants de 1<sup>er</sup> cycle. Au début de la séance, ces trois AEI expliquaient le projet et donnaient les directives d’expérience en se référant aux matériaux pédagogiques. En même temps, ils présentaient les instruments de laboratoire avec lesquels les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle allaient travailler. Pendant l’expérience, répondre aux questions des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle était souvent la première responsabilité des AEI. De façon plus fréquente, à la fin de laboratoire, les AEI demandaient aux étudiants de 1<sup>er</sup> cycle de leur envoyer des rapports. Quant aux deux autres AEI, ces derniers se sont engagés dans une communication bilatérale avec leur stagiaire au cours de laquelle les AEI expliquaient le projet et les directives de l’expérience. Pendant l’expérience, les stagiaires posaient des questions sur les directives ou discutaient du projet.

Quant aux habiletés langagières utilisées pendant les séances de laboratoire, la plupart des AEI utilisait une combinaison d’habiletés dans une même séance. Pendant les quinze séances, tous les cours ont donné lieu à la pratique d’au moins deux habiletés (la production orale, la compréhension orale). Comme nous l’avons déjà mentionné, au début de la séance, les trois des cinq AEI expliquaient les procédures de l’expérience étape par étape et donnaient les informations concernant les équipements de laboratoire. Puis, ils divisaient les étudiants en sous-groupes. Pendant l’expérience, ils surveillaient les étudiants et répondaient à leurs questions. Néanmoins, il y avait un peu plus de temps consacré à la pratique de la production écrite ainsi qu’à la compréhension écrite. Pendant les observations, nous avons remarqué que la production écrite des AEI était moins fréquente et elle était rarement produite pour prendre des notes. En ce qui concerne la compréhension écrite, trois des cinq AEI demandaient aux étudiants de 1<sup>er</sup> cycle de leur envoyer les rapports des tests de laboratoire par courriel. Ensuite, les AEI lisaient les rapports et envoyaient leur avis aux étudiants de 1<sup>er</sup> cycle. En conséquence, nous pouvons dire que l’habileté la plus pratiquée et sur laquelle les AEI ont passé le plus de temps pour les trois séances était la production orale. Parmi les 15 séances de laboratoires observés, tous les AEI ont pratiqué la production orale et pendant ces 15 séances, la production orale était l’habileté la plus pratiquée. La compréhension orale étant pratiquée dans l’ensemble de ces 15 séances, cette habileté venait en deuxième position, et ce, étant donné que deux des cinq
AEI parlaient beaucoup plus que leurs stagiaires et se taisaient rarement. La compréhension écrite venait en troisième position, étant présente dans un total de 11 séances. Finalement, l’habileté la moins pratiquée était la production écrite (9 séances). Le Tableau 5.32 offre un résumé des renseignements obtenus pendant les trois séances d’observation de chaque laboratoire.

**Tableau 5.32 Observation de classe : Première séance**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Classes</th>
<th>Langues utilisées</th>
<th>Étudiants de 1er cycle</th>
<th>Type de l'activité d'enseignement</th>
<th>Habiletés langagières</th>
<th>Matériaux</th>
<th>Tâches</th>
<th>Matériaux de référence</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais, Français</td>
<td>Étudiants de 1er cycle</td>
<td>Interaction individuelle</td>
<td>Production orale</td>
<td>Audio</td>
<td>Demander des informations</td>
<td>Audio, vidéo, réferences</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Interaction avec un petit groupe</td>
<td>Compréhension orale</td>
<td>Visuel</td>
<td>Demander des suggestions</td>
<td>Autres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Interaction avec un grand groupe</td>
<td>Production écrite</td>
<td>Audio</td>
<td>部份 des matières</td>
<td>Autres</td>
</tr>
<tr>
<td>SHC</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Comprendre des exposés de la classe</td>
<td>Compréhension orale</td>
<td>Visuel</td>
<td>Donner des conseils</td>
<td>Autres</td>
</tr>
</tbody>
</table>

143
√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√
√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√
√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

MJ C1 HJ C1 HM C1

√

MH C1

Orales

Matériaux

Tâches

Habiletés
langagières

Écrites
Type de l’activité
d’enseignement

Autres
Matériaux de références
Audio visuel
Visuel
Audio
Donner des exposés/des conférences
Donner des conseils
Être en accord/en désaccord avec des opinions
Présenter des cours en classe
Prendre des notes
Commander
Donner/recueillir des informations
Demander/poser des questions
Discuter les problèmes en classe
Comprendre les interactions en classe

S’assurer que les étudiants de 1er cycle ont bien compris ou reconnaître quand ils sont mêlés
Comprendre les exposés

Etre confronté aux difficultés posées par les différences culturelles avec les étudiants de 1er cycle
Décrire quelque chose
Donner des directives étape par étape
Exprimer des opinions/des objections

Production orale

Compréhension orale

Production écrite

Compréhension écrite

Interaction avec un grand groupe

Interaction individuelle

personnesavec un petit groupe
9Interaction
Interaction avec un(e) autre étudiant(e)

√

AEI

Anglais

Français

Étudiants de Français
1er cycle Anglais

Classes

Langues
utilisées

√

SH C2

144

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√

√
√

√
√

Tableau 5.33 Observation de classe : Deuxième séance
Observation


<table>
<thead>
<tr>
<th>Classes</th>
<th>Ver</th>
<th>Féd.</th>
<th>Ét.</th>
<th>M1C</th>
<th>M2C</th>
<th>MTC</th>
<th>ETC</th>
<th>MTC</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Langues utilisées par les étudiants de l'École</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
<tr>
<td>Étudiants</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
<tr>
<td>Matériaux</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
<tr>
<td>Thèmes</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
<tr>
<td>Activity types</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
<tr>
<td>Habiletés</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
<td>√</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 5.34 Observation de classe : Troisième séance
Concernant les tâches pratiquées pendant les séances de laboratoire, nous les avons distribué en 16 fonctions (exprimer des opinions/objections, donner des directives étape par étape, décrire quelque chose, faire face aux difficultés posées par les différences culturelles avec les étudiants de 1er cycle, comprendre les exposés, s’assurer que les étudiants de 1er cycle ont bien compris ou reconnaître quand ils sont mêlés, comprendre les interactions en classe, discuter les problèmes dans la classe, demander/poser des questions, donner/recueillir des informations, commander, prendre des notes, présenter des cours en classe, être en accord/en désaccord avec des opinions, donner des conseils, donner des exposés/des conférences) fort semblables à celles utilisées dans les questionnaires qui étaient destinés aux AEI, aux étudiants de 1er cycle et aux directeurs de recherche. Nous avons observé que tous les AEI réalisaient des tâches presque semblables durant les séances de laboratoire (Tableau 5.33). Les tâches les plus observées (15 fois) étaient exprimer des opinions/objections, décrire quelque chose, s’assurer que les étudiants de 1er cycle ont bien compris ou reconnaître quand ils sont mêlés et donner des conseils. La tâche la moins observée (6 fois) était prendre des notes. De plus, ces résultats nous montrent que toutes les tâches, à part faire face aux difficultés posées par les différences culturelles avec les étudiants de 1er cycle, comprendre les exposés et donner des exposés/des conférences, ont été pratiquées au moins une fois pendant les 15 observations, et cela dans des proportions variées.
Tableau 5.35 Présence des tâches dans les 15 séances de laboratoire pendant les trois observations

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tâches</th>
<th>Laboratoires</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Presences des tâches dans les 15 séances de laboratoire pendant les trois observations</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tâches</strong></td>
<td><strong>Laboratoires</strong></td>
<td><strong>Total</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Exprimer des opinions/objections</strong></td>
<td>√</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Donner des directives étape par étape</strong></td>
<td>√</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Décrire quelque chose</strong></td>
<td>√</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Être Confrontés aux difficultés posées par les différences culturelles avec les étudiants de 1er cycle</strong></td>
<td>√</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Comprendre les exposés</strong></td>
<td>√</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>S’assurer que les étudiants de 1er cycle ont bien compris ou reconnaître quand ils sont mêlés</strong></td>
<td>√</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Comprendre les interactions en classe</strong></td>
<td>√</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Discuter les problèmes en classe</strong></td>
<td>√</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Demander/poser des questions</strong></td>
<td>√</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Donner/recueillir des informations</strong></td>
<td>√</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Commander</strong></td>
<td>√</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Prendre des notes</strong></td>
<td>√</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dispenser des cours en classe</strong></td>
<td>√</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Être en accord/en désaccord avec des opinions</strong></td>
<td>√</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Donner des conseils</strong></td>
<td>√</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Donner des exposés/des conférences</strong></td>
<td>√</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Une dernière analyse des données provenant des observations visait à identifier les matériaux utilisés. Les cinq AEI se sont servis uniquement des matériaux pédagogiques ainsi que des équipements de laboratoire pour présenter les étapes de l’expérience. Dans le chapitre suivant, les résultats obtenus à partir des cinq phases de l’étude, présentées ci-dessus, seront triangulés et discutés plus en détail.
CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous procéderons à la discussion et l’interprétation des résultats exposés dans le chapitre précédent par rapport aux questions de recherche et à la lumière des études antérieures réalisées sur la question. Il est important de rappeler que le but de notre recherche était de déterminer, par le biais de questionnaires, les besoins langagiers des AEI dans les universités francophones, en termes de compétences communicatives, tels que perçus par les participants de notre recherche (les AEI, les étudiants de 1er cycle, les directeurs de recherche) et relevés pendant les entrevues et les quinze séances d’observation de laboratoire. Les questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie à l’Université Laval?

2. Quelles sont les habiletés langagières nécessaires pour les étudiants internationaux qui fonctionnent en tant qu’AEI dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones?

3. Quels sont les construits et les tâches qui doivent être mesurés par les tests d’admission pour les AEI admis aux programmes en sciences et génie dans les universités francophones?

Ainsi, afin de répondre à ces questions, nous allons, pour chacun des aspects analysés, trianguler les données pertinentes provenant des participants de notre recherche ainsi que de nos entrevues et d’observations de classe. Les résultats vont être interprétés d’abord en fonction des perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance du français et de l’anglais par rapport aux tâches langagières des AEI (Q.1) et puis, selon les perceptions des AEI, des étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche à l’égard des habiletés langagières dans le cadre des compétences communicatives des étudiants internationaux qui fonctionnent en tant qu’AEI dans des contextes académiques et
pédagogiques au sein d’universités francophones (Q.2). Nous allons ensuite discuter de la façon dont les résultats de cette étude peuvent être convertis en tâches et en construits d’un test de langue valide et fiable qui peut être utilisé à des fins d’admission, de procédure d’embauche des AEI et de programmes de formation destinés aux AEI (Q.3).

6.1 Les compétences langagières perçues par les AEI en sciences et en génie (Q.1)

Dans le but de déterminer les habiletés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie au sein d’universités francophones, nous ferons dans un premier temps un rappel des résultats de l’analyse des réponses recueillies des AEI et des directeurs aux questionnaires (Annexes B et C). Ceux-ci visaient à déterminer les perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues (le français et l’anglais) par rapport aux tâches langagières que les AEI réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à l’égard des compétences langagières des AEI. Ensuite, afin d’avoir une idée plus précise des perceptions des AEI, nous allons trianguler des données provenant des questionnaires avec celles des entrevues et des observations. Nous discuterons également de ces résultats à la lumière des résultats de recherches rapportés dans notre recension des écrits. Les résultats présentés dans cette partie ont pour mandat de répondre à la première question de notre recherche (« Quelles sont les difficultés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie à l’Université Laval? »).

Les résultats obtenus à l’analyse de leurs perceptions à l’égard de « l’importance du français et de l’anglais pour les études des AEI » (BQ1) ont révélé des résultats différents chez les AEI et les directeurs de recherche. En effet, nous avons constaté que les répondants ne partageaient pas les mêmes perceptions (Tableau 5.2). D’après les réponses recueillies chez les répondants, nous avons constaté qu’il n’y a pas eu de différence significative entre les AEI et les directeurs de recherche quant à leurs perceptions à l’égard de l’importance de l’anglais/du français pour les études des AEI. Cependant, les résultats nous ont montré une interaction significative (Sig.= .0052) entre l’interaction de deux facteurs Groupe*Langue. Lorsque les réponses des répondants sont séparées selon les groupes et selon les langues (Tableau 5.2), nous avons relevé, par l’analyse de variance,
que cette interaction significative est provoquée seulement chez les AEI et cela à l’égard de l’anglais. Les directeurs de recherche, de leur côté, étaient d’avis que ces deux langues étaient importantes pour les études des AEI, tandis que les AEI ont accordé une plus grande importance à l’anglais (avec une moyenne de 3.71) qu’au français (avec une moyenne de 2.97) pour leurs études. Les réponses recueillies par ces derniers ont été confirmées dans les entrevues avec les AEI pendant lesquelles ces derniers ont signalé qu’ils utilisaient l’anglais pour réaliser des tâches académiques telles que la rédaction des rapports et de la thèse, tandis qu’ils utilisaient le français dans le but de communiquer avec les directeurs de recherche, avec les étudiants de 1er cycle, avec les équipes de recherche, avec le personnel administratif du département et avec les techniciens de laboratoire. L’impression générale qui ressort des réponses recueillies à cette question est que les AEI ont besoin du français et de l’anglais pour leurs études et que la dualité linguistique est une partie incontournable des programmes de 2e et de 3e cycles supérieurs en sciences et en génie à l’Université Laval.

De même, les AEI et les directeurs de recherche n’ont pas partagé les mêmes perceptions en ce qui concerne la question sur la « présente connaissance en français et en anglais des AEI » visant à vérifier si les répondants percevaient la connaissance actuelle en français et en anglais des AEI suffisante à la réussite dans les programmes à suivre (BQ2). L’analyse des réponses des AEI et des directeurs de recherche nous ont indiqué un effet principal de Groupe et une interaction entre les deux facteurs Groupe*Langue (Tableau 5.3). Une analyse plus détaillée nous a permis de constater que ces différences significatives sont dues à l’effet des « AEI » ainsi qu’à l’effet de « l’anglais » (Tableau 5.4). Il en ressort que les AEI étaient tout à fait d’accord avec le fait que, par rapport au français (avec une moyenne de 2.71), leur présente connaissance de l’anglais (avec une moyenne de 3.41) est suffisante pour connaître la réussite dans leurs études. Ceci a été confirmé dans les entrevues au cours desquelles la majorité des AEI ont indiqué qu’ils utilisaient l’anglais dans la réalisation des tâches académiques. Par contre, nous n’avons noté aucune différence significative auprès des directeurs de recherche. Il s’avère que ces derniers n’étaient pas sûrs si la présente connaissance en français et en anglais des AEI est suffisante pour connaître la réussite dans leurs études. Les réponses définitives des AEI à cette question sont compréhensibles. Comme mentionné ci-dessus, ces derniers ont perçu
l’anglais comme étant plus important que le français pour leurs études. Cependant, les réponses recueillies auprès des directeurs de recherche nous permettent de mettre en doute, d’une part, leur compréhension réelle des compétences langagières que les AEI devraient avoir en français et en anglais pour la réussite dans leurs programmes d’étude, et d’autre part, elles pourraient nous révéler le problème lié à l’absence de tests d’admission en anglais et en français afin de vérifier si les AEI ont des compétences langagières nécessaires pour réussir dans leurs programmes d’étude.

Cette confusion dans l’esprit des directeurs de recherche est expliquée et confirmée par les résultats obtenus aux réponses fournies à la question BQ9. D’après les réponses des AEI et des directeurs de recherche obtenues à la question BQ9 concernant « l’exigence linguistique, en français et/ou en anglais, demandée aux AEI afin d’être admis à l’Université Laval », la connaissance disciplinaire était l’exigence la plus importante d’admission par rapport aux autres exigences, soit les exigences linguistiques (telles que TOEFL, GRE, TCF, cours préparatoires en français/en anglais et expériences en enseignement). En plus, ils ont attribué moins d’importance aux tests d’admission en anglais tels que TOEFL et GRE. Ce qui ressort de plus intéressant est le fait que personne n’a accordé d’attention aux autres tests de français, tels que TCF. L’absence de recours à des tests de langues en français et en anglais dans le processus d’admission pourrait faire en sorte qu’il est impossible de ne pas pouvoir juger si la présente compétence langagière des AEI est suffisante à la réussite dans leurs programmes à suivre. De plus, comme nous l’avons déjà mentionné, de nombreux programmes en sciences et en génie, surtout au 2e cycle, n’exigent pas de preuves concernant le niveau linguistique atteint par les étudiants malgré leur importance dans la réussite académique des AEI, seulement une connaissance raisonnable du français et de l'anglais est requise. Mis à part quelques programmes (génie chimique, génie des matériaux et de la métallurgie, finance) dans lesquels le candidat doit démontrer qu’il possède une connaissance suffisante du français ou de l'anglais (avoir obtenu une note minimale de 500 au TOEFL ou avoir obtenu un résultat de 750/990 au Test de français international [TFI]), pour d’autres programmes en sciences et en génie, il est souhaitable que le candidat ait une connaissance adéquate du français oral et écrit, en plus d'avoir une bonne compréhension de l'anglais écrit (voir tableau 1.2 pour plus de détails).
Cela nous révèle que, dans la majorité des programmes en sciences et en génie, il n’y a pas de politiques claires et uniformes à l’égard du niveau du français et de l’anglais exigé de la part des AEI, ce qui est un autre élément menant à la confusion dans l’esprit des directeurs de recherche par rapport aux compétences langagières actuelles des AEI.

Les réponses à la question BQ9 fournissent également des explications sur la façon dont nos participants ont répondu à la question BQ3 concernant les perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de la « présente connaissance en français/en anglais des AEI afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle ». Les deux groupes de répondants ont perçu la présente connaissance de l’anglais des AEI suffisante par rapport à celle en français afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle (Tableau 5.6). De plus, les AEI ont perçu leur présente connaissance de l’anglais suffisante de manière significative. Cependant, bien qu’ayant recours aux données provenant des entrevues et des observations, nous avons appris que la majorité des AEI utilisaient le « français » afin de s’adresser aux étudiants de 1er cycle; nous n’avons par contre pas noté une différence significative dans les réponses recueillies auprès des AEI et des directeurs de recherche par rapport à la connaissance suffisante des AEI en français. Dans le même ordre d’idée, au cours des entrevues, tous les AEI ont mentionné « le français » en tant que langue principale de communication, et cela avec une grande fréquence. Cela pourrait signifier que les AEI ne sont pas satisfaits de leur présente connaissance langagière en français bien qu’un niveau avancé en français est exigé afin de travailler avec succès en tant que superviseurs de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle. De plus, pendant les entrevues et les observations, nous avons constaté que les AEI utilisaient l’anglais afin de combler les lacunes linguistiques pendant la communication avec les étudiants de 1er cycle, ce qui vient appuyer la connaissance langagière suffisante des AEI en anglais par rapport à celle en français.

De même, les réponses des répondants à la question BQ11 nous fournissent les raisons pour lesquelles le français a une grande importance pour que les AEI travaillent
avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser des cours de 1er cycle. Dans la question BQ11, nous avons demandé aux répondants de mentionner en ordre d’importance « les tâches langagières en français que les AEI devraient réaliser dans le contexte francophone de l’Université Laval » selon six choix de réponses : correction des examens, enseignement individuel, tenue d’heures de bureau, animation de séances de laboratoire, enseignement des cours de 1er cycle, préparation des matériaux. D’après les réponses recueillies chez les deux groupes de répondants, nous avons remarqué que la correction des examens suivie par la surveillance de laboratoires et l’enseignement des cours de 1er cycle étaient les tâches les plus importantes pour les AEI. Pendant les entrevues, les AEI ont confirmé la pratique de ces tâches en précisant que, dans les séances de laboratoire, ils expliquaient les procédures, ils surveillaient les travaux pratiques et ils répondaient aux questions des étudiants de 1er cycle. En plus, pendant les entrevues, la majorité des AEI ont signalé que, pendant la tenue des heures de bureau, ils répondaient aux questions des étudiants de 1er cycle en français. Les réponses obtenues à cette question pourraient nous révéler que les AEI devraient avoir une très bonne connaissance en français puisque la réalisation de la majorité des tâches mentionnées ci-dessus exige un niveau avancé en français.

Alors que les résultats ci-dessus nous ont permis de constater que les AEI et les directeurs de recherche n’étaient pas sûrs si la présente connaissance en français des AEI est suffisante afin de réussir dans les programmes à suivre ainsi que de s’adresser aux étudiants de 1er cycle, quand nous avons demandé aux directeurs de recherche et aux AEI leurs perceptions de l’énoncé suivant : « l’obligation de cours de langues supplémentaires pour les AEI » (BQ4), nous avons constaté que l’idée d’obligation n’est pas bien accueillie par les deux groupes de répondants.

Cependant, nous avons noté le besoin de passer des cours préparatoires chez deux groupes de répondants. En effet, quand nous avons demandé aux directeurs de recherche et aux AEI si ces derniers ont besoin d’un « cours préparatoire en français et/ou en anglais, et si oui, dans quels domaines de compétences langagières » (BQ12), d’après les réponses relevées dans les questionnaires, il était visible que ces deux groupes favorisaient les cours
préparatoires en français. De même, au cours des entrevues, nous avons appris que l’idée de suivre des cours de langues, particulièrement en français, est bien accueillie par les AEI. Cela pourrait également signifier que, d’une part, les AEI éprouvaient plus de difficultés en français qu’en anglais. D’autre part, les réponses des AEI à cette question pourraient permettre d’établir que la présente connaissance en français des AEI n’est pas suffisante et qu’ils auraient besoin de cours préparatoires en français afin d’améliorer leurs connaissances langagières dans cette langue. De plus, il s’avère que les AEI et les directeurs de recherche pensent que le cours de langues est un outil qui pourrait être offert de façon optionnelle dans le contexte de l’université, mais que des cours de ce type ne devraient pas être imposés aux AEI. Une raison possible pour expliquer le fait que l’idée de l’obligation à suivre des cours supplémentaires de langue n’est pas bien accueillie par les AEI pourrait être les contraintes financières ainsi que le fait que les AEI préféreraient mettre plus de temps sur leurs études plutôt que de suivre des cours de langues supplémentaires. Cela pourrait signifier que, si un test d’admission existait, les AEI dont les résultats obtenus aux tests d’admission n’atteindraient pas l’objectif des exigences linguistiques pourraient être invités à suivre des cours supplémentaires de langues. C’est dans ce sens que Berman et Cheng (2010) ont souligné l’idée selon laquelle les étudiants de 2e cycle locuteurs non natifs devraient bénéficier de cours d’anglais à des fins académiques, et ce, même après avoir été admis dans leur programme d’études. De même, Saif (2006), dans son étude, a souligné l’importance des cours préparatoires pour les étudiants internationaux qui travaillaient en tant qu’assistant d’enseignement.

Quant aux « habiletés les plus fondamentales à apprendre dans le cours préparatoire en français », les deux groupes ont accordé une grande importance à la production orale ainsi qu’à la production écrite. L’importance que les répondants ont attribuée à la production écrite et à la production orale en français pourrait être le résultat direct du contexte dans lequel les AEI étudient. Il va sans dire que, dans une université francophone comme l’Université Laval, les AEI ont besoin du français écrit afin de rédiger leur thèse en français, et ont également besoin du français oral afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle, les directeurs de recherche, le personnel administratif, etc.
Les réponses des répondants à la question BQ7 pourraient appuyer l’importance que les AEI ont attribuée au français oral et écrit. Dans cette question, nous avons demandé aux répondants leurs perceptions du « niveau actuel des AEI (BQ7) dans les différentes habiletés langagières ». Les deux groupes de répondants n’ont pas partagé les mêmes perceptions. En effet, les AEI ont évalué leur niveau actuel en production orale et en compréhension orale en anglais plus élevé qu’en français. Par contre, les directeurs de recherche ont évalué le niveau actuel des AEI en production orale et en compréhension orale en français plus élevé qu’en anglais, mais leurs réponses ne sont pas significatives (Tableau 5.16). Cependant, les répondants ont partagé les mêmes perceptions à l’égard du niveau actuel des AEI en production écrite et en compréhension écrite (Tableau 5.14). Les deux groupes ont évalué le niveau actuel des AEI dans les habiletés mentionnées plus élevé en anglais qu’en français. La difficulté que les AEI éprouvaient en français écrit a été confirmée dans les entrevues avec les AEI pendant lesquelles la majorité des AEI ont révélé qu’ils avaient moins de difficulté en anglais écrit qu’en français écrit et que pour la plupart, la rédaction en français était la tâche la plus difficile. Cela pourrait signifier qu’en général, les AEI ne considèrent pas leur niveau d’anglais plus bas et que, ces derniers se préparaient plus en anglais qu’en français avant d’être admis à l’université.

Néanmoins, les deux groupes diffèrent quant à leurs perceptions à l’égard d’un test de langue (anglais ou français) en tant que critère d'admission pour les programmes de 2e et 3e cycles » (BQ5) (Tableau 5.7). Les directeurs de recherche étaient tout à fait d’accord pour qu’un test en français soit un critère d’admission obligatoire pour les AEI (avec une moyenne de 3.00), tandis que, pour les AEI, l’obligation de passer les tests en anglais et en français avait une importance presque égale (Tableau 5.8). Ces résultats pourraient appuyer le fait que les directeurs de recherche ne sont pas convaincus que la présente connaissance des AEI est suffisante afin de suivre leurs programmes et de dispenser les cours de 1er cycle. Donc, étant donné qu’ils considèrent la maîtrise de la langue française comme une priorité pour les AEI, il est tout à fait normal qu’ils soient en accord avec les tests d’admission en français plutôt qu’en anglais. Quant aux AEI, étant donné que, d’une part, ils réalisent les tâches académiques en anglais et que, d’autre part,
ils réalisent les tâches d’assistance d’enseignement en français, ils sont d’accord sur le besoin de passer les tests d’admission en anglais et en français.

Les réponses à la question BQ6 fournissent également des explications sur l’importance que les AEI et les directeurs de recherche ont attribuée à la production orale et à la production écrite en français. Dans la question BQ6, nous avons demandé aux répondants leurs perceptions de « l’importance des différentes habiletés langagières exigées des AEI pour réaliser les tâches académiques en français et en anglais ». Les réponses recueillies variaient ou se ressemblaient selon l’habileté langagière (Tableau 5.9). Quant à l’importance de la production orale et de la compréhension orale des AEI, l’opinion était la même pour tous, c’est-à-dire que le niveau des AEI dans la production orale et la compréhension orale en français devrait être plus avancé que celui en anglais (Tableau 5.10 et Tableau 5.12). Les réponses fournies par les AEI ont été confirmées dans les entrevues au cours desquelles ils ont mentionné utiliser le français dans le but de communiquer avec leurs directeurs de recherche, avec les étudiants de 1er cycle, avec les techniciens de laboratoire, avec le personnel administratif du département et avec les stagiaires. Cela a également été confirmé dans les observations pendant lesquelles les AEI utilisaient le français afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle et les techniciens de laboratoire.

La perception des AEI et des directeurs de recherche était la même concernant le niveau requis des AEI dans la production orale ainsi que la compréhension orale en français pour réaliser les tâches académiques qui devrait être plus élevé. Cet élément a été repris quand nous les avons interrogés sur « les habiletés langagières les plus fondamentales en français et en anglais pour s’adresser aux étudiants de 1er cycle » (BQ8). Les AEI et les directeurs de recherche ont mis l’accent sur la production orale et la compréhension orale, ce qui a été confirmé pendant les entrevues aussi bien que pendant les observations. D’un côté, pendant leurs entrevues, les AEI ont mentionné que les étudiants de 1er cycle sont le groupe avec qui ils communiquaient le plus. De même, quand nous avons demandé aux AEI d’indiquer la langue avec laquelle ils communiquaient avec les étudiants de 1er cycle, tous les AEI ont mentionné le français en tant que langue principale. D’un autre côté, nos
observations de laboratoires ont confirmé que tous les AEI utilisaient plus le français oral afin de s’adresser aux étudiants de 1er cycle. L’utilisation du français/l’anglais écrit (par exemple, écrire des rapports, prendre des notes et utiliser les outils de référence) était peu fréquente dans les laboratoires. Pendant les quinze séances d’observation, tous les cours ont donné lieu à la pratique d’au moins deux habiletés (la production orale en français, la compréhension orale en français). En conséquence, nous pouvons dire que la production orale en français aussi bien que la compréhension orale en français étaient les habiletés langagières les plus fondamentales afin de s’adresser aux étudiants de 1er cycle.

De même, en ce qui concerne les perceptions des répondants à l’égard de l’importance du niveau en production écrite et en compréhension écrite exigé des AEI pour réaliser les tâches académiques, les résultats obtenus nous ont permis de constater que ces deux groupes ont exprimé des perceptions contradictoires. Selon les AEI, le niveau exigé des AEI en production écrite et en compréhension écrite en anglais devait être plus avancé que celui en français, tandis que les directeurs de recherche trouvaient que le niveau exigé des AEI en production écrite et en compréhension écrite devait être plus avancé en français qu’en anglais (Tableau 5.11). Les réponses contradictoires de ces deux groupes par rapport à la production écrite et à la compréhension écrite pourraient être, d’une part, le résultat direct de l’accent mis par les AEI sur la production écrite et à la compréhension écrite en anglais afin de rédiger la thèse, de lire des livres de référence et des articles, et de rédiger ses rapports. Ceci a été confirmé dans les entrevues au cours desquelles le rôle crucial de la production écrite en anglais pour les AEI, surtout dans la réalisation des tâches académiques, était visible. D’autre part, étant donné que les AEI étudient dans un contexte francophone, il est tout à fait normal que les directeurs de recherche soient d’avis qu’un niveau plus élevé est requis de la part des AEI dans la production écrite en français.

D’après les résultats obtenus au sujet des perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des différentes habiletés langagières exigées des AEI, il ressort qu’en général, les AEI ont considéré leurs connaissances actuelles plus avancées en anglais qu’en français et qu’ils ressentent des difficultés en français. Cela explique pourquoi, quand nous avons demandé aux AEI et aux directeurs leurs perceptions à l’égard
de la prise de cours préparatoires en français et en anglais, la majorité des AEI et des directeurs de recherche étaient d’avis que les AEI ont besoin de cours préparatoires en français, particulièrement en production orale suivie par la production écrite. Quant aux directeurs de recherche, ces derniers accordaient également plus d’attention aux cours préparatoires en français qu’en anglais, et cela en production orale et en production écrite, suivies de très près par la compréhension orale et la compréhension écrite.

L’importance des habiletés orales en français a été reprise quand les répondants ont répondu à la question BQ10 dans laquelle nous avons demandé aux AEI et aux directeurs de recherche leurs perceptions relativement aux « habiletés langagières les plus importantes pour la procédure d’embauche des AEI ». D’après les résultats obtenus, les AEI et les directeurs de recherche accordaient une grande importance aux habiletés langagières orales par rapport aux habiletés écrites. Quant aux habiletés en français et/ou en anglais que les AEI trouvaient les plus importantes pour les procédures d’embauche, les AEI ont indiqué que la production orale et la compréhension orale étaient les habiletés les plus importantes en français. La compréhension écrite en français venait en troisième position, tandis que la production écrite en français venait en dernière position. Quant aux habiletés les plus importantes en anglais pour les procédures d’embauche des AEI, d’après les réponses de la majorité des AEI, la production orale venait en première position suivie de près par la compréhension orale. En troisième position venait la compréhension écrite, et finalement, la production écrite. D’après les réponses des directeurs de recherche en ce qui concerne les habiletés les plus importantes en français pour les procédures d’embauche, la production orale était l’habileté la plus importante, suivie de près par la compréhension orale, puis par la production écrite, et finalement, la compréhension écrite. Quant aux habiletés en anglais, la production orale et la production écrite se sont vues accorder toutes les deux une importance égale, suivies de près par deux autres habiletés à la fois, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite. Le Tableau 6.1 fournit un résumé de tous les résultats discutés ci-dessus.
Tableau 6.1 : Récapitulatif des perceptions des AEI et des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues (le français et l’anglais) par rapport aux tâches langagières réalisées par les AEI en sciences et en génie

<table>
<thead>
<tr>
<th>Questionnaire</th>
<th>Entrevues</th>
<th>Observation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>L’importance des langues (le français et l’anglais) par rapport aux tâches langagière</strong>s réalisées par les AEI en sciences et en génie</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ1. Le français/l’anglais est important pour vos études.</strong></td>
<td>Questionnaire</td>
<td>Entrevues</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>AEI</td>
<td>Directeurs de recherche</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>**anglais = français</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ2. Votre présente connaissance du français/de l’anglais est suffisante afin d’assurer votre succès dans vos études à l’Université Laval.</strong></td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>anglais=français</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ3. Votre présente connaissance du français/de l’anglais est suffisante afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle.</strong></td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>anglais=français</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ4. Des cours de français/d’anglais doivent être obligatoires pour les assistants d’enseignement internationaux de votre département.</strong></td>
<td>anglais = français</td>
<td>anglais = français</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ5. Le test en français doit être obligatoire en tant que critère d’embauche pour les AEI.</strong></td>
<td>anglais = français</td>
<td>***français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ6. Quel niveau d’habiletés langagières en français/en anglais est exigé des AEI?</strong></td>
<td>Production écrite et compréhension écrite</td>
<td>anglais&gt;français</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Production orale et compréhension orale</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ7. Comment évaluez-vous vos compétences suivantes en français/en anglais?</strong></td>
<td>Production écrite et compréhension écrite</td>
<td>anglais&gt;français</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Production orale et compréhension orale</td>
<td>anglais&gt;français</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ8. Selon vous, quelles sont les habiletés les plus fondamentales en français/en anglais pour les AEI afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle?</strong></td>
<td>Français</td>
<td>production orale</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Anglais</td>
<td>production orale</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td>**</td>
<td>S.O</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BQ10. Selon vous, quelles sont les habiletés langagières en français/en anglais les plus importantes pour embaucher des AEI?</strong></td>
<td>Production orale</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Production écrite</td>
<td>S.O</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compréhension orale</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compréhension écrite</td>
<td>S.O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

159
BQ11. Quelles sont les tâches que vous devriez réaliser en français?
- Correction des examens
- Enseignement individuel, tenue d’heures de bureau
- Animation de séances de laboratoire
- Enseignement des cours de 1er cycle
- Préparation des matériaux
- Autres

- correction des examens
- surveillance de laboratoires et l’enseignement en classe
- correction des examens
- surveillance de laboratoires et l’enseignement en classe
- correction des examens
- enseignement en classe
- Tenue d’heure de bureau
- animation de séances de laboratoire
- préparation des matériaux

BQ12. Avez-vous besoin d’un cours de préparatoire en français/en anglais? Si oui, dans quels domaines de compétences langagières?

Production orale
- français>anglais

Production écrite
- français>anglais

Compréhension orale
- français>anglais

Compréhension écrite
- français>anglais

S.O

*anglais>français : L’anglais est plus important que le français.
***français>anglais : les répondants ont donné une importance égale à ces deux langues.
****français>anglais le français est plus important que l’anglais.
****S.O : Sans objet

Comme mentionné dans notre revue des écrits, plusieurs recherches (telles que celles de Berman et Cheng, Huang, 2010; Saif, 2002; Sun, 1987) ont été menées dans le but de vérifier l’importance des habiletés langagières orales par rapport aux habiletés langagières écrites afin d’assurer le succès des AEI dans leurs fonctions académiques. Le résultat de notre recherche va dans le même sens que celle de Saif (2002) menée dans un contexte anglophone et souligne l’importance de l’évaluation des habiletés langagières orales des AEI. Cependant, les résultats de notre recherche vont à l’encontre des résultats de l’étude de Huang (2010); selon les résultats de son étude, les auto-évaluations des étudiants de cycles supérieurs qui visaient à examiner les compétences langagières jugées les plus importantes ont montré que seulement l’expression écrite spécifique au domaine est considérée comme un sujet d’attention, tandis que les enseignants qui dispensent des cours de 1er cycle ont considéré les quatre compétences langagières très importantes. Les résultats mentionnés ci-dessus établissent que, pour étudier et travailler au sein d’universités francophones, les AEI doivent non seulement maitriser les compétences langagières en anglais écrit afin de réaliser les tâches académiques (ex. lecture des articles, rédaction de la thèse et publication des articles scientifiques), mais ils doivent également être en mesure de maîtriser les compétences langagières orales en français afin de communiquer et de dispenser des cours de 1er cycle, compétences pour lesquelles les AEI éprouvent le plus de difficulté. De plus, il ressort de notre étude que les AEI ressentent plus de difficulté en français qu’en anglais pour réussir les tâches académiques et pour travailler en tant
qu’assistant. Cela a été confirmé par les directeurs de recherche, d’après qui la présente connaissance en français des AEI n’est pas suffisante pour réussir les tâches académiques. Par ailleurs, en réponse à la question QE9 concernant les tâches les plus difficiles à réaliser en anglais, la majorité des AEI ont répondu qu’ils n’éprouvaient pas de difficultés de communication en anglais. D’après eux, les tâches académiques en anglais sont beaucoup plus faciles qu’en français. Cependant, deux AEI parmi les huit ont mentionné la production orale en tant que tâche la plus difficile à réaliser en anglais, tandis qu’un autre AEI a mentionné la tâche de production de l’écrit en anglais comme la tâche la plus difficile.

Puisque les tâches langagières que les AEI réalisent dans les universités francophones diffèrent de celles réalisées dans les universités anglophones, on peut avancer l’idée qu’à la lumière de l’analyse effectuée, les AEI ne sont pas satisfaits de leurs niveaux en français oral afin de travailler avec succès en tant qu’assistant d’enseignement. Bien que les AEI ne voient pas la nécessité de rédiger leur thèse en français, l’idée de suivre les cours préparatoires en français écrit est bien accueillie par ces derniers. Ces constats sont les éléments de réponse à notre première question de recherche qui était : « 1. Quelles sont les difficultés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie à l’Université Laval? ».

Nos résultats ont également indiqué que les exigences linguistiques de l’Université Laval soumises aux AEI en sciences et en génie ne répondent pas aux besoins langagiers de ces derniers. Cette limite est justifiée parce que la majorité des AEI ne sont pas admis sur la base de leurs résultats obtenus à un test d’admission développé particulièrement à cette fin. L’absence de tests d’admission en anglais et en français et de cours de mise à niveau pourrait entraver la réussite académique et professionnelle des AEI au sein d’universités francophones. En effet, les résultats nous ont montré que les AEI sont admis d’après leurs connaissances disciplinaires. Les tests de langues en français ne sont encore une fois aucunement mentionnés par les répondants en tant que critère d’admission. C’est pour cette raison que les AEI et les directeurs de recherche adhèrent également à l’idée d’un test d’admission en anglais et en français, et ce, bien que les AEI ont mis moins d’accent sur les tests en anglais. Il serait donc avantageux d’établir des tests d’admission en anglais et en
français. C’est dans ce sens que Witt (2010) et Xi (2007) ont souligné que les AEI qui ne possèdent pas les compétences langagières nécessaires prennent énormément de temps à se préparer pour la classe et rencontrent une grande résistance de la part de leurs étudiants.

En outre, exiger des cours de langues supplémentaires aux AEI d’après leurs résultats obtenus dans les tests d’admission pourrait être avantageux. Bien que l’obligation de passer ces types de cours ne soit pas bien accueillie et acceptée par les répondants, ils pourraient permettre d’améliorer les compétences langagières des AEI dans la réalisation des tâches académiques et des tâches d’assistance d’enseignement. De plus, les cours de mise à niveau ont une grande influence sur la réussite des AEI. Comme nous l’avons mentionné à plusieurs reprises, les exigences linguistiques requises des AEI aux cycles supérieurs en science et en génie ne correspondent pas aux besoins langagiers de ces derniers AEI, il est possible d’affirmer que les cours supplémentaires de langues sont bénéfiques pour les AEI et qu’ils leur permettent d’accéder à la réussite.

6.2 Les habiletés langagières (construits) nécessaires pour les AEI dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones (Q.2)

En ce qui concerne l’évaluation des habiletés langagières spécifiques nécessaires pour les AEI au sein d’universités francophones, d’un côté, nous avons exploré l’évaluation des AEI à l’égard de leurs propres habiletés langagières communicatives (Annexe D), et de l’autre côté, nous avons exploré les évaluations des étudiants de 1er cycle (Annexe E) ainsi que des directeurs de recherche à l’égard des habiletés langagières communicatives nécessaires pour les AEI (Annexe F). Ensuite, nous avons comparé ces évaluations avec les données provenant des entrevues et ce que nous avons observé pendant les séances de laboratoire afin d'identifier avec précision les tâches et les construits qui devraient être retenus lors de l'évaluation et de la formation des AEI. Également, nous discuterons de ces résultats à la lumière des résultats de recherches antérieures. Cette partie répond à notre deuxième question de recherche (« Quelles sont les habiletés langagières nécessaires pour les AEI qui fonctionnent dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones? »).
En ce qui concerne la connaissance grammaticale, qui comprend la « connaissance du vocabulaire de la vie quotidienne » (DQ1), le « vocabulaire scientifique et technique » (DQ2), et la « prononciation » (DQ3), nous avons obtenu des résultats différents. Pour ce qui est de la connaissance du vocabulaire de la vie quotidienne ainsi que du vocabulaire scientifique et technique, aucune corrélation significative n’a été constatée dans les réponses des trois groupes de répondants, ni en français ni en anglais (Tableau 5.20). Cependant, les résultats nous ont révélé que le niveau de la connaissance du vocabulaire des AEI pour parler de sujets de tous les jours variait entre intermédiaire et avancé en français et en anglais (Figure 5.1), tandis que le niveau de connaissance du vocabulaire scientifique et technique des AEI variait entre intermédiaire supérieur et avancé en français et en anglais (Figure 5.2) bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives. Cependant, au cours des entrevues et des observations, nous avons noté un niveau plus élevé des AEI dans l’utilisation du vocabulaire scientifique et technique en anglais par rapport à celui en français. Pendant les entrevues, certains AEI ont noté qu’ils utilisaient les mots techniques en anglais lorsqu’ils dispensaient les cours de 1er cycle. De même, pendant les observations, nous avons remarqué que les AEI utilisaient les mots scientifiques et techniques en anglais pour compenser les ruptures de la communication dues à la connaissance insuffisante du vocabulaire en français. Comme nous l’avons mentionné auparavant, les AEI réalisent une variété des tâches langagières (BQ11) dans le contexte académique de l’Université Laval qui est exigeant au niveau de la connaissance du français. Par exemple, d’après le modèle du Canadian Language Benchmarks Assessment (CLBA)53, un niveau avancé (Stage III, Benchmarks 9-12) est exigé afin de communiquer adéquatement dans le cadre de tâches complexes et très complexes dans des contextes exigeants. Dans le cas de notre contexte, les AEI ont besoin d’une bonne connaissance du vocabulaire scientifique et technique en français, et cela avec un niveau avancé pour communiquer adéquatement dans le cadre des tâches complexes telles que l’enseignement des cours de 1er cycle et l’animation de séances de laboratoire, alors que d’après les résultats obtenus, nous avons constaté que les AEI éprouvent des difficultés à utiliser un vocabulaire scientifique en français. D’après les réponses recueillies et en considérant les tâches langagières que les AEI réalisent, ces derniers devraient avoir une connaissance du

vocabulaire plus élevé en français qu’en anglais afin de pouvoir travailler avec succès en tant qu’AEI.

Néanmoins, les résultats des questionnaires de trois groupes de répondants nous ont indiqué un effet significatif concernant la prononciation (Tableau 5.21) dans l’interaction de Groupe*Langue. Selon les moyennes obtenues, bien que les résultats aient montré qu’il n’existe pas de différence significative chez les directeurs de recherche, nous avons trouvé une différence significative entre les réponses des AEI et des étudiants de 1er cycle à l’égard de la prononciation du français et de l’anglais des AEI (Tableau 5.22). Les résultats ont montré que les étudiants de 1er cycle ont évalué le niveau de la prononciation en français des AEI significativement supérieur à celui en anglais tandis que les AEI ont évalué leur niveau de prononciation en anglais supérieur à celui en français. La connaissance plus élevée des AEI en prononciation en anglais a été confirmée dans les entrevues avec les AEI au cours desquelles ces derniers ont signalé que la prononciation en français était plus difficile qu’en anglais. Les réponses contradictoires des AEI et des étudiants de 1er cycle à l’égard des niveaux des AEI dans la prononciation en français et en anglais pourraient s’expliquer par le fait que les AEI communiquaient en français, et cela avec une grande fréquence, avec les étudiants de 1er cycle. Donc, étant donné que les étudiants de 1er cycle ne sont pas exposés à l’anglais des AEI, ils n’ont pas une idée précise de la connaissance en prononciation des AEI en anglais. Quand même, les AEI réalisent une variété de tâches langagières (telles que l’enseignement individuel, la tenue d’heures de bureau, l’animation de séances de laboratoire et l’enseignement des cours de 1er cycle) pour lesquelles ils ont besoin d’un niveau avancé en prononciation en français. Par exemple, d’après les lignes directrices des compétences de l’American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) 201254, un niveau même supérieur est exigé des individus afin de communiquer avec suffisamment d’aisance, de fluidité et de précision pour participer pleinement et efficacement à des conversations sur des sujets variés dans des contextes formels et informels, adoptant des perspectives à la fois concrètes et abstraites. En somme, les résultats mentionnés ci-dessus nous ont permis d’établir l’idée que les AEI devraient avoir

un niveau plus élevé dans la connaissance grammaticale en français qu’en anglais afin de réaliser les différentes tâches langagières à l’écrit et à l’oral. Les résultats ci-dessus impliquent également que, d’une part, les AEI ont besoin d’améliorer leur connaissance du vocabulaire étant donné qu’ils communiquent en français avec les étudiants de 1er cycle et cela avec une grande fréquence et que, d’autre part, ils ont besoin d’améliorer leur prononciation en français étant donné que la plupart du temps, ils communiquent oralement en français.

En ce qui trait à la connaissance textuelle qui s’appuie sur deux composantes, celle de cohésion (DQ4) et de cohérence (DQ5), nous avons relevé que, d’après les réponses des trois groupes de répondants, le niveau de la connaissance des AEI dans la production d’un discours enchainé en utilisant des marqueurs de relation variait entre intermédiaire et avancé en anglais ainsi qu’en français (Figure 5.3) bien qu’aucune corrélation significative n’a été constatée entre les Langues, les Groupes et entre l’interaction Groupe*Langue ni en français ni en anglais. À l’inverse, nous avons noté une différence significative chez les trois groupes à l’égard de la connaissance des AEI dans la transmission et le soutien des idées tout en parlant (Tableau 5.23). Nous avons remarqué que cette différence significative à l’égard de la cohérence est due à l’effet du groupe, particulièrement celui des étudiants de 1er cycle et des AEI (Tableau 5.24). À la suite de l’analyse, nous avons constaté que les étudiants de 1er cycle ont trouvé le niveau des AEI dans la transmission et le soutien des idées en français supérieur aux AEI eux-mêmes. En comparaison, ces derniers ont trouvé leur niveau en anglais supérieur à celui en français (p=.0407). Les réponses contradictoires des AEI et des étudiants de 1er cycle à l’égard de l’aspect de la cohérence des AEI pourraient être interprétées comme le résultat du fait que la majorité des AEI utilisaient le français quand ils s’adressaient aux étudiants de 1er cycle. Donc, étant donné que les étudiants de 1er cycle ne sont pas exposés à l’anglais des AEI, ils n’ont pas une idée précise de la connaissance textuelle des AEI en anglais. Les directeurs de recherche ont évalué la connaissance de la cohérence des AEI plus élevée en français qu’en anglais, bien que la différence ne soit pas significative. Au cours des entrevues, la majorité des AEI, de leur côté, ont signalé qu’ils utilisaient l’anglais pour compenser les ruptures de la communication en français et pour assurer la compréhension des étudiants de 1er cycle, ce
qui a été confirmé pendant les observations. Ils ont également signalé avoir recours à l’anglais dans les réunions où ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français. Il ressort qu’en général, les AEI ont évalué leur connaissance textuelle en anglais plus avancée qu’en français, ce qui pourrait nous révéler qu’il serait important de trouver des moyens d’améliorer leur connaissance textuelle en français étant donné qu’ils n’ont pas vraiment le niveau exigé de connaissance textuelle en français. Selon les lignes directrices des compétences de l’ACTFL 2012, un niveau supérieur est exigé afin de produire un discours étendu et cohérent sans hésitation, pour faire valoir un point de vue, même lorsque le locuteur est engagé dans des développements abstraits. Donc, dans le contexte exigeant des programmes aux cycles supérieurs en sciences et en génie, les AEI devraient avoir une bonne connaissance textuelle en français afin de réaliser les tâches complexes telles que l’enseignement des cours de 1er cycle, l’animation de séances de laboratoire et la tenue d’heures de bureau.

En ce qui concerne la connaissance fonctionnelle (DQ6 et DQ7), nous avons obtenu des réponses différentes. Les répondants ont évalué la connaissance langagière des AEI en fonction de seize fonctions : décrire quelque chose, classifier, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, donner des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des consignes/commandes/règles, faire des compliments, s’excuser, parler poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine et utiliser la langue au figuré. À cause du nombre de variables, nous avons regroupé les moyennes obtenues de chaque fonction en une seule moyenne. D’une part, quant à la connaissance fonctionnelle en français/anglais écrit qui aide les AEI à planifier leurs énoncés ou à formuler par écrit leurs intentions, et à comprendre celles des autres dans la réalisation des tâches langagières, nous avons constaté qu’il y a eu une différence significative entre les réponses fournies par les AEI à l’égard du français écrit par rapport à celles concernant l’anglais écrit. À la suite de l’analyse de la moyenne en ayant recours à la méthode des moindres carrés (Tableau 5.25), nous avons constaté que les AEI ont classé leurs propres habiletés langagières en

l'anglais écrit significativement plus élevées que celles en français écrit. Les directeurs de recherche et les étudiants de 1er cycle, quant à eux, différaient des AEI, mais d’une façon non significative. Ils ont classé les habiletés langagières des AEI en français écrit beaucoup plus élevées que les AEI eux-mêmes. D’autre part, quant à la connaissance fonctionnelle en anglais/en français oral qui aide les AEI à planifier leurs énoncés ou à formuler à l’oral leurs intentions, et à comprendre celles des autres, nous avons remarqué une différence significative entre les deux langues chez les directeurs de recherche. Les directeurs de recherche ont classé la connaissance fonctionnelle des AEI en français oral plus élevé que celle en anglais oral tandis que les AEI ont évalué leurs connaissances fonctionnelles plus élevées en anglais oral qu’en français oral. Les étudiants de 1er cycle ont également classé la connaissance fonctionnelle des AEI en français oral plus élevée que celle en anglais oral, bien que leurs réponses ne soient pas significatives. Les résultats obtenus chez les AEI à l’égard de leur connaissance fonctionnelle ont été confirmés pendant les entrevues. Au cours des entrevues, nous avons noté que les AEI avaient des difficultés à s’exprimer en français. De même, pendant les observations, nous avons remarqué que les AEI ont recours à l’anglais dès qu’ils éprouvent des difficultés à s’exprimer en français. Encore une fois, les résultats de cette section démontrent que les AEI classent leurs connaissances langagières en anglais systématiquement plus élevées qu’en français. Cela pourrait nous indiquer que les AEI ne sont pas satisfaits de leur niveau actuel de la connaissance langagière en français. Encore une fois, la langue avec laquelle les AEI s’adressaient le plus aux étudiants de 1er cycle et aux directeurs de recherche pourrait bien être une raison permettant d’expliquer les différences entre les réponses des AEI avec celles des étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche.

Quant à la connaissance sociolinguistique qui consiste à « utiliser le dialecte approprié » (DQ8), à « utiliser les différents registres de langue » (DQ9), et à utiliser et « comprendre quelques expressions » (DQ10), aucune différence significative n’a été notée entre les réponses des trois groupes. Cependant, les réponses des trois groupes nous ont révélé que le niveau de connaissance sociolinguistique des AEI variait entre intermédiaire supérieur et avancé en anglais ainsi qu’en français (Figure 5.4). Bien que les réponses des trois groupes de répondants ne différaient pas significativement, pendant les entrevues,
quelques AEI ont indiqué qu’ils avaient des difficultés à comprendre l’accent québécois. Les réponses contradictoires des AEI à l’égard de la connaissance sociolinguistique au cours des entrevues nous révèlent que, de manière générale, les AEI devraient avoir un niveau avancé dans la connaissance sociolinguistique, ce qui favoriseraient l’adaptation des AEI au contexte francophone de l’Université Laval et jouerait un rôle très important dans l’interaction de ces derniers avec les étudiants de 1er cycle.

À l’inverse, les résultats ont indiqué une différence significative dans l’interaction de Groupe*Langue en ce qui a trait à la « connaissance stratégique » (DQ11) (Tableau 5.28). Les étudiants de 1er cycle ont classé le niveau de la connaissance stratégique des AEI en français significativement plus élevé qu’en anglais. Les directeurs de recherche, de leur côté, ont également évalué la connaissance stratégique des AEI plus élevée en français que celle en anglais. Pourtant, les AEI ont évalué leurs stratégies de communication pour faire comprendre le message plus élevées en anglais que celles en français (Tableau 5.29), ce qui a été confirmé pendant les entrevues et les observations. Pendant les entrevues, certains AEI ont noté qu’ils utilisaient des mots techniques en anglais à certains moments lorsqu’ils dispensaient les cours de 1er cycle. Également, comme quatre des huit AEI l’ont résumé, afin de s’assurer que les étudiants de 1er cycle aient bien compris le contenu du cours, ils utilisaient l’anglais comme appui. En plus, certains AEI ont signalé qu’ils avaient recours à l’anglais dans les réunions ou pendant les moments où ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français. Par ailleurs, certains AEI ont signalé qu’ils avaient recours à l’anglais dans les réunions ou pendant les moments où ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français. Pendant les observations, nous avons également constaté chez les AEI le recours à des stratégies pour faire mieux comprendre les consignes ou le projet aux étudiants de 1er cycle. Ils utilisaient des stratégies en anglais oral pour gérer et faciliter la communication. Quand ils n’arrivaient pas à s’exprimer en français, ils reprenaient la parole en anglais ou changeaient de sujets. Ils utilisaient également des stratégies de persuasion afin de soutenir leurs propres arguments quand les étudiants de 1er cycle leur posaient des questions. Il ressort de ces résultats que, malgré le fait que les AEI puissent s’approprier des stratégies en anglais pour combler les ruptures de la communication en français, ils devraient améliorer leur connaissance stratégique en
français afin d’appliquer ces connaissances dans le cadre des tâches langagières qu’ils réalisent en tant qu’assistant d’enseignement.

De même, quant à la question DQ12, les résultats n’ont montré aucune différence significative pour l’utilisation des « gestes/stratégies non verbales » par les AEI. Notons tout de même que les trois groupes de répondants ont classé le niveau des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non verbales plus élevé en anglais qu’en français (Figure 5.5). D’après les résultats, les répondants ont classé le niveau des AEI dans cette compétence entre intermédiaire supérieur et avancé en anglais, tandis qu’ils ont classé la connaissance des AEI dans l’utilisation des gestes/stratégies non verbales entre intermédiaire et avancé en français. Il ressort de ces résultats que les AEI ont une meilleure connaissance pour l’utilisation des gestes/stratégies non verbales en anglais qu’en français. Cette connaissance qui accompagne les stratégies rend plus compréhensible la parole des AEI. Donc, les AEI devraient avoir un niveau avancé en français pour compenser les ruptures de communication.

Finalement, nous avons obtenu des résultats différents en ce qui a trait aux évaluations des participants au sujet de la « connaissance antérieure » (Topical Knowledge) des AEI (DQ13), bien que ces résultats ne diffèrent pas significativement. Chez les AEI, les résultats obtenus sont différents de ceux obtenus chez les étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche. En effet, les AEI ont évalué leur niveau de la connaissance antérieure plus élevé en anglais qu’en français. Par contre, les étudiants de 1er cycle et les directeurs de recherche ont évalué la connaissance antérieure des AEI plus élevée en français qu’en anglais. Néanmoins, une analyse approfondie nous a montré qu’il y avait un effet significatif du français entre les résultats obtenus des étudiants de 1er cycle. Selon les résultats, les étudiants de 1er cycle ont classé la connaissance antérieure des AEI en français significativement plus élevée que celle en anglais. Ces réponses contradictoires pourraient être attribuées au fait que la majorité des AEI ont fait leurs études de 1er et 2e cycles en anglais.
Donc, pour répondre de manière tranchée à la deuxième question de recherche et en nous appuyant sur les informations détaillées ci-dessus, nous pouvons avancer l'idée que, du point des AEI, nous pouvons dégager des preuves suffisantes pour indiquer que le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des tâches langagières perçues par les AEI eux-mêmes est différent de celui perçu par les directeurs de recherche et les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle. Les AEI ont généralement évalué leurs compétences communicatives plus élevées en anglais qu'en français, tandis que les directeurs de recherche et les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle croyaient l'inverse. On peut expliquer cette différence par le fait que les directeurs de recherche et les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle sont moins exposés aux habiletés langagières des AEI, surtout en anglais. Donc, ils ne sont pas en mesure d'évaluer ces dernières avec précision et exactitude. De même, l'étude de Huang (2010), menée auprès d'étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, d'enseignants de 1<sup>er</sup> cycle ainsi que d'étudiants des cycles supérieurs et d'enseignants des cycles supérieurs, a relevé beaucoup de chevauchements entre les perceptions des répondants pour l'évaluation des compétences langagières des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle ainsi que des étudiants de cycles supérieurs. D'après Huang (2010), ces différences pourraient être dues aux connaissances et aux expériences des répondants envers différentes questions posées. De même, tel que nous en faisions état dans notre revue des écrits, bien que les tentatives des chercheurs pour déterminer l'efficacité pédagogique des AEI aient parfois été fondées sur les évaluations des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, cette méthode d'évaluation est difficile et peu fiable en raison de la partialité résultant du niveau de sensibilité interculturelle de chaque personne. D'après certains auteurs (Chen, 2005; Fitch & Morgan, 2003; King, 1998; LaRocco, 2011), la perception des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle à l'égard de l'efficacité pédagogique des AEI peut être fortement influencée par la compétence interculturelle des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle (Chen, 2005; Fitch & Morgan, 2003; LaRocco, 2011). Chiang et Mi (2008), Han (2008) et LaRocco (2011) ont aussi suggéré que les problèmes de communication des AEI avec des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle ne peuvent pas être attribués exclusivement aux difficultés langagières telles qu'elles sont rapportées dans la plupart des études existantes, mais qu'il y a d'autres sources qui viennent, en grande partie, des différences culturelles.
Le Tableau 6.2 résume les résultats discutés ci-dessus. Il en ressort que, de manière générale, les AEI se sentent moins préparés pour fonctionner dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones. Ils ont une connaissance moins élevée en français qu’en anglais dans tous les domaines de compétences mentionnés ci-dessus. Les réponses contradictoires des AEI de celles des étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche pourraient nous révéler le manque d’information fiable à l’égard des compétences langagières des AEI. Cela pourrait valider le fait que les exigences linguistiques requises par l’Université pour les programmes de 2e et 3e cycles supérieurs en sciences et en génie sont vagues et ne nous permettent pas de déterminer de façon fiable les habiletés langagières des AEI et de prédire la possibilité de réussir des AEI dans leurs programmes. Les exigences linguistiques requises par l’Université Laval (détailles ci-dessus) ne correspondent pas aux habiletés langagières exigées des AEI pour réaliser les tâches complexes d’enseignement et de recherche dans les contextes académiques.

Tableau 6.2 Récapitulatif des habiletés langagières exigées des AEI en termes de compétence communicative

<table>
<thead>
<tr>
<th>Evaluations des AEI, des étudiants de 1er cycle et des directeurs de recherche à l’égard de la compétence communicative des AEI</th>
<th>Questionnaires</th>
<th>Entrevue</th>
<th>Observation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Etudiants de 1er cycle</td>
<td>Directeurs de recherche</td>
<td>AEI</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ1. Vocabulaire de tous les jours</strong></td>
<td><em><strong>anglais&lt;français</strong></em></td>
<td><em><strong>anglais&lt;français</strong></em></td>
<td><em><strong>anglais&lt;français</strong></em></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ2. Vocabulaires scientifique et technique</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>anglais&lt;français</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ3. Prononciation</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td><em><strong>français&gt;anglais</strong></em></td>
<td>anglais&lt;français</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ4. Connaissance de l’utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>anglais&lt;français</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ5. Transmission et soutien des idées</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>français&gt;anglais</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ6. Quel est le niveau d’habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français/anglais écrit?</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>français&gt;anglais</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DQ7. Quel est le niveau d’habiletés langagières des</strong></td>
<td>anglais&lt;français</td>
<td>français&gt;anglais</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français/anglais oral?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
<td>------------------</td>
<td>------------------</td>
<td>------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ8. Utilisation du dialecte approprié</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ9. Utilisation des registres appropriés</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ10. Utilisation des expressions naturelles et idiomatiques</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
<td>anglais=français</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ11. Utilisation des stratégies de communication pour faire comprendre le message</td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>français&gt;anglais</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ12. Utilisation des gestes/stratégies non verbales (par exemple, des images, des graphiques, etc.) pour faire comprendre le message</td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>anglais&gt;français</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ13. Utilisation des connaissances relatives au domaine considéré, des sources de référence textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d'une manière appropriée afin de soutenir et d'analyser des idées et affirmer des arguments</td>
<td>anglais&gt;français</td>
<td>français&gt;anglais</td>
<td>français&gt;anglais</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*anglais=français : Les répondants ont attribué un niveau plus avancé à l’anglais qu’au français.
**français=anglais : Les répondants ont donné un niveau égal à ces deux langues.
***français>anglais : Les répondants ont attribué un niveau plus avancé au français qu’à l’anglais.
****S.O : Sans objet

Tel que nous en faisions état dans notre revue des écrits, plusieurs chercheurs ont souligné la complexité des tâches académiques et ont essayé de vérifier la compétence communicative nécessaire pour assurer une performance adéquate aux tâches langagières des AEI (Bailey, 1984; Bailey, 1985; Briggs, 1994; Damron, 2000; Gravois, 2005; Hoekje & Williams, 1994; Plakans, 1997; Saif, 2002; Sun, 1987; Williams, 1992). De même,


Toutefois, même si ces recherches ont souligné l’importance de la compétence communicative lors de l’évaluation des compétences langagières des AEI, il importe de
rappeler que ces études ont été menées dans des contextes différents du nôtre. Par exemple, l’étude de Sun (1987) a examiné les besoins langagiers des étudiants diplômés chinois dans les universités canadiennes et le test développé dans son étude ne peut pas être administré à des personnes parlant différentes langues ainsi qu’ayant différents domaines de spécialisation. Les résultats de cette étude ne reflètent donc pas les besoins perçus des autres populations qui vont étudier au Canada. En plus, l’auteur n’a pas adopté une perspective différente et n’a pas eu recours à diverses méthodologies afin d’examiner les compétences réelles des étudiants gradués étrangers.

L’étude de Saif, de son côté, a été menée dans un contexte anglophone en mettant l’accent sur les habiletés langagières orales des AEI de différents domaines d’études, n’examinant qu’une seule langue, l’anglais. Dans notre recherche, nous avons tenu compte de différentes composantes de la compétence communicative qui font partie intégrante de la performance (orale et écrite) des AEI dans des contextes académiques. En plus, dans notre étude, les difficultés langagières des AEI ont été considérées non seulement en rapport avec le français, mais aussi en rapport avec l’anglais. Finalement, nous avons examiné ces difficultés langagières des AEI dans un contexte francophone et en adoptant différents points de vue.

6.3 L’évaluation des compétences langagières des AEI : Les construits et les tâches cibles (Q.3)

Cette partie a pour objectif de répondre à notre troisième question de recherche (« Quels sont les construits et les tâches qui doivent être mesurés par les tests d’admission pour les AEI admis aux programmes en sciences et génie dans les universités francophones ? »). À la lumière des résultats présentés ci-dessus, il apparaît que les exigences d’admission requises par les universités francophones pour les programmes des cycles supérieurs en sciences et en génie, dans sa forme actuelle, ne constituent pas un

56 À noter que, comme mentionné précédemment dans le Chapitre 1, le contexte de notre étude, l’Université Laval, est représentatif des universités francophones au Canada.
moyen suffisant d’évaluer la compétence langagière dont les AEI auront besoin dans les situations réelles du contexte d’étude. En effet, comme il a été mentionné auparavant, à part quelques programmes (génie chimique, génie des matériaux et de la métallurgie, finance) dans lesquels les tests d’admission en anglais ou en français sont exigés des AEI dans les programmes de 2e et de 3e cycles supérieurs en sciences et en génie à l’Université Laval, pour la majorité des programmes, la poursuite des programmes de maîtrise et de doctorat nécessite seulement une connaissance suffisante du français oral et écrit et une bonne compréhension de l'anglais écrit (voir Tableau 1.2 pour plus de détails). De plus, l’absence d’un moyen de mesure uniforme et convenable pour déterminer le niveau de compétence langagière des candidats aux programmes de 2e et de 3e cycles en sciences et en génie à l’Université Laval a été confirmée par les résultats obtenus de notre étude. D’après les résultats discutés ci-dessus :

- les directeurs de recherche ont fondé l’admission des AEI sur la base de la connaissance disciplinaire et ont attribué moins d’importance au niveau de maîtrise de la langue (en anglais et en français) des candidats.

Fait intéressant, les résultats montrent également que :

- en général, les AEI ont des connaissances insuffisantes en français afin de réaliser les tâches langagières pour les programmes à suivre et pour travailler en tant qu’assistant d’enseignement,

- les AEI, eux-mêmes, classent leur niveau de compétence en langue anglaise significativement supérieur à celui en français,

- dans des contextes académiques, les AEI s’appuient beaucoup sur leurs connaissances en langue anglaise pour compenser leurs lacunes linguistiques en français,
les AEI considèrent la connaissance de la langue anglaise comme partie intégrante de leur réussite académique et professionnelle en dehors du contexte de l'université; beaucoup d'entre eux ont choisi d'écrire leur thèse et les articles scientifiques en anglais,

la plupart des directeurs de recherche et des étudiants de 1er cycle ne réalisent pas que les AEI sont plus compétents en anglais qu'en français.

Une implication importante de ces résultats est que les universités francophones doivent établir des directives claires et uniformes en ce qui concerne les compétences linguistiques, en anglais ou en français, exigées des étudiants admis dans les programmes de 2e et 3e cycles. Il est aussi important de choisir ou de développer un test d'admission qui mesure de façon précise et fiable les habiletés langagières spécifiques requises de ce groupe d'étudiants. Les résultats de notre étude soulignent qu’une variété de tâches (la supervision des séances de laboratoire et la tenue des heures de bureau), identifiées par le biais des questionnaires, des entrevues et des observations de l’enseignement des cours de 1er cycle, nécessite une très bonne connaissance de français oral et écrit de la part des AEI. Les résultats de notre recherche ont également montré l’importance de l’anglais, surtout puisque les AEI réalisent plusieurs tâches écrites en anglais, comme comprendre des textes de nature scientifique traitant du domaine (thèses, publications, rapports) et rédiger des rapports, des thèses, des publications, etc. En plus, la majorité des conférences dans lesquelles les AEI participent ont lieu en anglais. Les AEI ont également exprimé leur besoin d’un niveau avancé de compétence orale en anglais.

Donc, en nous basant sur les résultats présentés ci-dessus et ceux issus du questionnaire, de l’entrevue et des observations, nous pourrions déterminer les tâches langagières et les construits qui devraient être inclus lors de l’élaboration d’un test de langue potentiel, ainsi que les habiletés langagières qui pourraient être prises en compte lors de la conception des programmes de formation de langue pour les étudiants de 2e et 3e cycles. Contrairement aux études précédentes, nos résultats nous permettent de déterminer, très précisément, quoi (quels construits macro/micro) et comment (en utilisant quelles
tâches) un tel test devrait mesurer la connaissance du français ou de l'anglais des AEI. Plusieurs études antérieures se sont limitées aux composantes linguistiques (telles que Derwing, 2010; Dick et Robinson, 1993; Isaac, 2008; Morley, 1991; Pickering, 2001; Tyler, 1992; Williams, 1992) et ne tiennent pas compte des autres variables qui entrent en jeu dans l’atteinte du but communicatif. Notre étude va également à l’encontre des études précédentes qui se sont centrées sur la conception de programmes de formation (telles que Bengu, 2009; Dawson et al., 2013; Jia & Bergerson, 2008; Reinhardt, 2007; Shannon, Twale, & Moore, 1998; Zhou, 2009) au lieu de se concentrer sur le développement d’un test de langue. Certaines de ces études (telles que Dawson et al., 2013; Jia & Bergerson, 2008) ne sont même pas basées sur une analyse des besoins afin de déterminer les besoins langagiers des AEI.

Nous allons donc, dans la partie qui suit, présenter les tâches et les construits d’un test potentiel d’admission (en français et en anglais) selon les besoins langagiers qui devraient reposeur sur la définition de la compétence communicative dans le contexte réel de la communication. C’est dans ce sens aussi que les études de Huang (2010), Witt (2010), Saif (2002) et Sun (1987), voulant examiner les besoins langagiers des AEI, même si elles ont été menées dans des contextes différents, ont permis de déterminer qu’un test de langue basé sur les besoins langagiers des AEI est la méthode la plus appropriée pour évaluer les compétences langagières de ces derniers et donc améliorer leur efficacité pédagogique, ce qui est un des objectifs ultimes de l’analyse des besoins. De même, les résultats de notre étude renforcent ceux de Huang (2010), qui a souligné l’importance de bien analyser les besoins spécifiques des étudiants dans un contexte donné. Comme ce chercheur l’a indiqué, à l’instar de plusieurs travaux (tels ceux de Brown, 1995, 2001; Nunan, 1988), l’analyse des besoins est un processus continu et interminable parce que, d’une part, les objectifs, les participants et les conditions pourraient changer au fil du temps et que, d’autre part, les besoins subjectifs doivent être recueillis à partir de multiples ressources d’information. Cependant, il convient de signaler que, contrairement aux études précédentes, comme celle de Huang (2010), dont les résultats ont révélé que la production écrite a été considérée comme la compétence la plus importante ou le problème majeur pour les étudiants étrangers de cycles supérieurs, ou comme celle de Saif (2002) qui a mis un accent
particulier sur les compétences langagières orales des AEI, nos résultats soulignent l’importance des habiletés langagières écrites et orales en français et en anglais. Ces différences se rapportent notamment au contexte spécifique de notre étude qui n’a jamais été exploré.

Nos résultats soulignent donc l’avantage de développer des tâches et des construits d’un test d’admission basé sur les besoins langagiens des AEI dans un contexte francophone où deux langues sont présentes. Ceci permet de développer avec précision les tâches et les construits à mesurer par le recours à des tests d’admission et, en conséquence, d’utiliser les résultats de test pour déterminer l’admission aux programmes de 2e et 3e cycles et pour prédire le succès des AEI dans la réalisation de leurs tâches académiques ainsi que de leurs tâches en tant qu’assistant d’enseignement. Les habiletés langagières identifiées par notre étude pourraient être mieux mesurées en utilisant les tâches directes et authentiques (Messick, 1996) qui ressemblent étroitement à celles du contexte actuel où deux langues existent, l’anglais et le français, c’est-à-dire les tâches que les AEI devront accomplir dans les cours des programmes (rédaction de la thèse, des rapports et des publications, lectures académiques, présentations dans les conférences, etc.) et de leurs fonctions (enseignement de cours de 1er cycle, animation de séances de laboratoire, participation à des réunions de groupes d’étude, enseignement individuel, tenue d’heures de bureau et correction d’examens). Il est donc important de non seulement spécifier les caractéristiques des tâches d’un test d’admission potentiel, mais aussi de définir les habiletés langagières (ou les construits à être mesurés par le test) que les AEI devraient posséder pour exécuter ces tâches.

Donc, à la lumière des résultats obtenus et afin de répondre à notre troisième question de recherche, nous allons identifier les tâches langagières que les AEI réalisent afin d’étudier et de travailler avec succès en tant qu’assistants d’enseignement. Nous allons également définir les construits nécessaires pour réaliser ces tâches. À cette fin, nous nous sommes basés sur le modèle de test de langue proposé par Bachman et Palmer (2010) dont les composantes – connaissance grammaticale, connaissance textuelle, connaissance fonctionnelle, connaissance sociolinguistique, connaissance stratégique et connaissance
antérieure – peuvent être utilisées pour déterminer la présence ou l'absence des compétences langagières dont un étudiant diplômé étranger a besoin en tant qu’assistant d’enseignement en français et en anglais. Ces informations, résumées dans les tableaux 6.3 et 6.4, nous permettent d’élaborer, de façon systématique, les tâches et les construits qui doivent être mesurés par des tests potentiels d’admission (en français et/ou en anglais) pour les AEI admis aux programmes en sciences et en génie dans les universités francophones.

À noter que la première colonne des tableaux figurant ci-dessous contient les tâches communes, identifiées par notre étude, qui sont réalisées en français ou en anglais par les AEI dans les contextes académiques francophones. La deuxième colonne contient les « macro-construits » nécessaires pour la réalisation des tâches langagières identifiées selon l’analyse des besoins langagiers des AEI dans un contexte francophone (Question de recherche 1). Dans cette colonne nous avons ajouté, en utilisant le modèle de Bachman et Palmer (2010), les « micro-construits » qui sont idéalement nécessaires pour réaliser ces tâches. Finalement, la troisième colonne contient les construits (macros et micros) mis en évidence dans notre étude et considérés comme particulièrement importants, par les participants de notre étude, pour le développement d’un test potentiel futur ou l’élaboration des programmes de formation pour les AEI (Question de recherche 2).

**Tableau 6.3 Les tâches et les définitions des construits cibles en français**

| Les tâches communes réalisées par les AEI dans des contextes académiques francophones | Les macro-construits nécessaires pour la réalisation des tâches langagières identifiées selon l’analyse des besoins langagiers des AEI dans un contexte francophone (Question de recherche 1) | Les macro/micro-construits considérés comme particulièrement importants pour un test potentiel futur ou l’élaboration des programmes de formation pour les AEI (Question de recherche 2) |
- Dispenser les cours de 1er cycle  
- Animer les séances de laboratoire  
- Tenir des heures de bureau  
- Être chargé d’un enseignement individuel  

<table>
<thead>
<tr>
<th>Macro-construits : Production et compréhension orales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Connaissance grammaticale</strong> (produire/ comprendre les vocabulaires scientifique et technique, le vocabulaire de tous les jours et la prononciation)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance textuelle</strong> (produire/comprendre des marques discursives de cohérence et de cohésion)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (planifier ses énoncés ou formuler à oral ses intentions, comprendre celles des autres, ce qui implique la connaissance des fonctions imaginative, manipulatrice, heuristique et créatrice)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance sociolinguistique</strong> (connaissance des registres appropriés, compréhension/utilisation des expressions naturelles et idiomatiques)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance antérieure</strong> (connaissance et aptitudes préalables relatives au domaine considéré, connaissance des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d'une manière appropriée que les AEI peuvent mettre en jeu dans le processus de compréhension)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance stratégique</strong> (interpréter/utiliser les stratégies métacognitives, ce qui implique la fixation d'objectifs, l'évaluation et la planification)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Macro-construits : Production et compréhension orales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Connaissance grammaticale</strong> (prononciation)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance textuelle</strong> (transmission et soutien des idées à l'oral, compréhension des relations explicitement caractéristiques dans le discours)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (choisir des phrases appropriées pour exprimer des intentions de communication [décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des consignes/commandes/ règles, faire des compliments, s'excuser, parler poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine], comprendre les intentions de communication d'un interlocuteur)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance antérieure</strong> (nous ne recommandons pas qu'un test futur de langue française pour les AEI mesure la connaissance antérieure en tant que construit. En effet, dans tous les programmes universitaires dans le contexte général de notre étude, l'admission des étudiants internationaux est principalement basée sur leurs connaissances disciplinaires et ceux-ci ne sont évalués que par leur département éventuel/des superviseurs. De plus, les étudiants francophones ne sont pas tenus de passer un test séparé de connaissance disciplinaire, donc cette...</td>
</tr>
<tr>
<td>Macro-construits : Production et compréhension écrites</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance grammaticale</strong> (produire/comprendre les vocabulaires scientifique et technique, le vocabulaire de tous les jours)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance textuelle</strong> (produire/comprendre des marques discursives de cohérence et de cohésion à l’écrit, ce qui implique la compréhension et l’utilisation appropriée de ces marques)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (planifier ses énoncés ou formuler par écrit ses intentions, et comprendre celles des autres ce qui implique la connaissance des fonctions imaginative, manipulatrice, heuristique et créatrice)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance sociolinguistique</strong> (connaissance des registres appropriés, compréhension/utilisation des expressions naturelles et idiomatiques)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance antérieure</strong> (connaissance et aptitudes préalables relatives au domaine considéré, connaissance des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d'une manière appropriée que les AEI peuvent mettre en jeu dans le processus de compréhension)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance stratégique</strong> (interpréter/utiliser les stratégies métacognitives ce qui implique la fixation d'objectifs, l'évaluation et la planification)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Macro-construits : Production et compréhension écrites</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance grammaticale</strong> (lire/comprendre/utiliser les vocabulaires scientifique et technique)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance textuelle</strong> (transmission et soutien des idées à l’écrit, compréhension des relations explicitement caractéristiques dans le texte)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (choisir des phrases appropriées pour exprimer des intentions de communication à l’écrit [décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des consignes/commandes/règles, faire des compliments, s’excuser, écrire poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine], interpréter l’intention d’un auteur, lire ou comprendre les consignes et les directives)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance antérieure</strong> (nous ne recommandons pas qu'un test futur de</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue française pour les AEI mesure la connaissance antérieure en tant que construit. En effet, dans tous les programmes universitaires dans le contexte général de notre étude, l’admission des étudiants internationaux est principalement basée sur leurs connaissances disciplinaires et ceux-ci ne sont évalués que par leur département éventuel/des superviseurs. De plus, les étudiants francophones ne sont pas tenus de passer un test séparé de connaissance disciplinaire, donc cette donnée ne devrait pas être considérée comme un critère pour les étudiants internationaux.</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance stratégique</strong> (interpréter et utiliser les stratégies métacognitives à l’écrit ce qui implique la fixation d’objectifs, l’évaluation et la planification afin de compenser les ruptures de la communication)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance textuelle</strong> (lire/comprendre/produire des relations explicitement caractéristiques dans le texte)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (choisir des phrases appropriées pour exprimer des intentions de communication [décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des...]]</td>
</tr>
<tr>
<td>- Corriger les examens</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>des fonctions imaginative, manipulatrice, heuristique et créatrice)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Macro-Construits : Production et compréhension écrites

- **Connaissance grammaticale** (lire/comprendre des vocabulaires scientifique et technique)
- **Connaissance textuelle** (lire/comprendre des relations explicitement caractéristiques dans le texte)
- **Connaissance fonctionnelle** (lire/comprendre les énoncés des autres par écrit)
- **Connaissance stratégique** (interprêter les stratégies métacognitives à l’écrit comprenant la fixation d’objectifs, l’évaluation et la planification afin d’interpréter et d’évaluer les intentions de la communication)
- **Connaissance antérieure**
  (connaissances et des aptitudes préalables relatives au domaine considéré, des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d’une manière appropriée que les AEI peuvent mettre en jeu dans le processus de compréhension)
- **Connaissance stratégique**
  (interpréter et utiliser les stratégies métacognitives comprenant la fixation d’objectifs, l’évaluation et la planification)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Préparer du matériel</th>
<th>Macro-Construits : Production et Compréhension écrites</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Connaissance grammaticale</strong> (lire/ comprendre des vocabulaires scientifiques et techniques, vocabulaire de tous les jours)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Connaissance textuelle</strong> (lire/comprendre des marques discursives de cohérence, de cohésion et de connexion qui font progresser un texte)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (lire/comprendre les énoncés des autres par écrit, ce qui implique la connaissance des fonctions imaginative, manipulatrice, heuristique et créatrice)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Connaissance sociolinguistique</strong> (lire/comprendre des registres appropriés, compréhension des expressions naturelles et idiomatiques)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Connaissance antérieure</strong> (connaissance et aptitudes préalables relatives au domaine considéré, connaissance des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

|                      | **Macro-Construits : Production et Compréhension écrites** |
|                      | **Connaissance grammaticale** (lire/comprendre des vocabulaires scientifiques et technique) |
|                      | **Connaissance textuelle** (lire/comprendre des relations explicitement caractéristiques dans le texte) |
|                      | **Connaissance fonctionnelle** (lire/comprendre les intentions des directives et des consignes) |
|                      | **Connaissance stratégique** (utilisation des stratégies pour comprendre le message et pour déterminer des buts, des moyens pour les atteindre) |
- Connaissance stratégique
  (interpréter et évaluer les stratégies métacognitives, ce qui implique la fixation d'objectifs, l'évaluation et la planification)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les AEI réalisent des tâches langagières suivantes dans les situations réelles du contexte de notre étude:</th>
<th>les macros construits nécessaires pour la réalisation des tâches langagières identifiés selon l'analyse des besoins langagières des AEI dans un contexte francophone (Question de recherche 1)</th>
<th>Les macros/microconstruits considérés comme particulièrement importants pour le développement d’un test potentiel futur ou l’élaboration des programmes de formation pour les AEI (Question de recherche 2)</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Lire et rédiger des textes de nature scientifique (thèses, publications, rapports) | Macro-Construits : Production et compréhension écrites
  - Connaissance grammaticale
    (lire/comprendre/produire les vocabulaires scientifique et technique, le vocabulaire de tous les jours)
  - Connaissance textuelle
    (lire/comprendre/produire des marques discursives de cohérence et de cohésion à l'écrit, ce qui implique la compréhension et l'utilisation appropriée de ces marques)
  - Connaissance fonctionnelle
    (lire/comprendre les énoncés des autres et exprimer des intentions de communication, ce qui implique la connaissance des fonctions imaginative, manipulatrice, heuristique et créatrice)
  - Connaissance sociolinguistique
    (connaissance des registres appropriés, compréhension/utilisation des expressions naturelles) | Macro-Construits : Production et Compréhension écrites
  - Connaissance textuelle
    (lire/comprendre/produire des relations explicitement caractéristiques dans le texte)
  - Connaissance fonctionnelle (choisir des phrases appropriées pour exprimer des intentions de communication [décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner des conseils, donner des consignes/commandes/ règles, faire des compliments, s’excuser, écrire poliment, résoudre des problèmes, apprendre/comprendre des sujets propres au domaine, reproduire des sujets dans le domaine], interpréter l’intention d’un auteur, lire ou comprendre les consignes et les directives) |

185
- **Connaissance antérieure**  
  (connaissance et aptitudes préalables relatives au domaine considéré, connaissance des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d'une manière appropriée que les AEI peuvent mettre en jeu dans le processus de compréhension)

- **Connaissance stratégique**  
  (interpréter et utiliser les stratégies métacognitives, ce qui implique la fixation d’objectifs, l’évaluation et la planification)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Faire une présentation orale dans les conférences</th>
<th><strong>Macro-Construits : Production et Compréhension Orale</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance grammaticale</strong> (produire/comprendre les vocabulaires scientifiques et techniques, le vocabulaire de tous les jours et la prononciation)</td>
<td>- <strong>Connaissance grammaticale</strong> (prononciation)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance textuelle</strong> (connaissance de la production/de l'utilisation appropriée des marques discursives de cohérence et de cohésion)</td>
<td>- <strong>Connaissance textuelle</strong> (transmission et soutien des idées à l’oral, compréhension des relations explicitement caractéristiques dans le discours)</td>
</tr>
<tr>
<td>- <strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (planifier ses énoncés ou formuler à l’oral ses intentions, et comprendre celles des autres, notamment la connaissance des fonctions imaginative, manipulatrice, manipulatrice)</td>
<td>- <strong>Connaissance fonctionnelle</strong> (choisir des phrases appropriées pour exprimer des intentions de communication [décrire quelque chose, classer, expliquer/élaborer quelque chose, se plaindre de quelque chose, demander quelque chose, fournir des suggestions/avertir, donner)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
La définition des construits présentés ci-dessus peut être potentiellement utilisée pour le développement des tâches d’un test de langue pour les AEI. Il convient de noter que bien que toutes les tâches présentées ci-dessus soient pertinentes dans un contexte académique, pour des raisons pratiques, il est impossible d’inclure toutes ces tâches dans un
seul test. Il est donc important que, selon le but spécifique et les priorités des institutions d’enseignement supérieur, une ou plusieurs des tâches mentionnées précédemment soient incluses dans un test de langue en français ou en anglais pour les AEI utilisant les macro/micro-construits présentés ci-dessus. Des caractéristiques de la tâche à être incluse dans le test de langue pourraient être développées systématiquement en utilisant le modèle des «caractéristiques des tâches» (Test Task Characteristics) présenté par Bachman et Palmer (2010). À titre d'exemple, nous illustrons ci-dessous comment les caractéristiques de la tâche d’animation de séances de laboratoire dans un contexte réel (colonne 2) peuvent être détaillées pour le développement de la tâche d’un test authentique et directe (colonne 3). Afin de respecter la faisabilité du test, ce dernier devrait durer entre 10 et 15 minutes pendant lesquelles l’AEI anime une séance de laboratoire. Le tableau 6.5 présente les caractéristiques spécifiques de la tâche d’animation d’une séance de laboratoire telles qu’adaptées aux besoins langagiers des AEI.

### Tableau 6.5 Les caractéristiques spécifiques de la tâche d’animation de séances de laboratoire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tâche : L’animation de séances de laboratoire</th>
<th>Caractéristiques du contexte d’administration des tâches d’utilisation de la langue cible (Target Language Use [TLU] tasks)</th>
<th>Caractéristiques du contexte d’administration des tâches du test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Caractéristiques physiques</td>
<td>Laboratoires de l’Université Laval en sciences et en génie</td>
<td>Même chose que pour les caractéristiques physiques de TLU</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Température : confortable</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Luminosité : adéquate</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Bruits : variés</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Matériaux, des équipements et le degré de familiarité : assez familier avec l’équipement de laboratoire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Participants</td>
<td>AEI</td>
<td>Preneurs du test : AEI</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Les étudiants de 1er cycle (nombre d’étudiants de 1er cycle variable)</td>
<td>- Un petit groupe constitué de 3-4 étudiants de 1er cycle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Enseignant de FLS/administrateur du test</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Heure et Durée</td>
<td>Durée : 3 heures</td>
<td>Durée : 10-15 minutes</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Heure : 8 h 30 à 11 h 30</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Caractéristiques spécifiques de l’input de TLU</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Format</td>
<td>Canal</td>
<td>Verbal et visuel</td>
</tr>
<tr>
<td>Forme</td>
<td></td>
<td>Langagière/verbale et non verbale (des objets concrets, des équipements de laboratoire, geste, langage du corps)</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>Cible (français)</td>
<td>Cible (français)</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>------------------</td>
<td>------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Longueur du discours | - Court à long  
- Peut être plus long selon le contexte et la nature des informations | Long |
| Type de l'input | - Prompt (compréhension orale [comprendre les questions des étudiants de 1er cycle], compréhension écrite [lire des travaux des étudiants/des directives écrites, etc.]) | Même chose que pour l’input du TLU |
| Vitesse | Vitesse normale d’une interaction face à face | Même chose que pour l’input du TLU |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue de l’input du TLU</th>
<th>Langue de l’input des tâches de test</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Caractéristiques langagières | Organisationnelles | Connaissance de la grammaire avancée, des vocabulaires scientifique et technique, du vocabulaire de tous les jours, et des distinctions phonologiques  
- Connaissance des règles du discours au niveau avancé  
- Connaissance fonctionnelle (compréhension des textes oraux et écrits faisant appel aux fonctions idéationnelle, manipulative, heuristique et interpersonnelle)  
- Connaissance sociolinguistique (compréhension du dialecte standard, registre formel et informel) | Même chose que pour l’input du TLU |
| Pragmatiques | Connaissance des stratégies de lecture et de compréhension orale pour mieux comprendre les discours oraux et écrits pendant les séances de laboratoire | Même chose que pour l’input du TLU |
| Connaissances stratégiques | Connaissance des stratégies de lecture et de compréhension orale pour mieux comprendre les discours oraux et écrits pendant les séances de laboratoire | Même chose que pour l’input du TLU |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Caractéristiques spécifiques des réponses attendues (output) du TLU</th>
<th>Caractéristiques spécifiques des réponses attendues (output) des tâches du test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Participants</td>
<td>AEI</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Caractéristiques spécifiques de l’output du TLU</th>
<th>Caractéristiques spécifiques de l’output du test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Format</td>
<td>Canal</td>
</tr>
<tr>
<td>Forme</td>
<td>Langagière/non langagière</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue</td>
<td>Cible (français)</td>
</tr>
<tr>
<td>Longueur du discours</td>
<td>Relativement long</td>
</tr>
<tr>
<td>Type de réponse</td>
<td>Production étendue (par ex. donner des consignes, répondre à des questions, lire les travaux/réponses des étudiants, etc.)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
D’après les résultats de notre recherche, au cours des séances de laboratoire, les AEI interagissaient à l’oral et à un degré moindre, à l’écrit, en français, avec les étudiants de 1er
cycle. Les AEI devraient donc être capables de performer dans les tâches langagières orales et écrites. Étant donné que les tâches et les construits sont directs et authentiques, le test devrait avant tout mesurer l’ensemble des habiletés orales nécessaires pour la réalisation des tâches du TLU, c’est-à-dire des tâches langagières que des AEI doivent réaliser en tant qu’animateurs des séances de laboratoire. Une des grandes questions soulevées par le développement de ce test est donc la conception des habiletés langagières orales dans le portrait global de la compétence communicative.

Les construits précisés dans les tableaux 6.3 et 6.4 (colonne 2) reflètent les compétences langagières communicatives nécessaires pour communiquer dans le contexte réel d’utilisation de la langue cible (domaine TLU). Les tâches du test devraient nous permettre d’obtenir un échantillon représentatif de la compétence des AEI en termes de construits à mesurer. Afin de maximiser l’authenticité et la validité des tâches du test, ces construits devraient simuler aussi fidèlement que possible les tâches réellement réalisées dans le contexte d’utilisation de la langue cible (voir par exemple la colonne 3, Tableau 6.5). Toutefois, afin de respecter la faisabilité du test, ce dernier ne devrait durer qu’entre 10 et 15 minutes pendant lesquelles l’AEI anime une séance de laboratoire.

L’échelle de correction du test devrait également inclure les mêmes construits mesurés par les tâches du test. Cela dit, compte tenu du fait que le but de ce test est de mesurer les compétences langagières des AEI, les connaissances antérieures (utiliser des connaissances et des aptitudes préalables relatives au domaine considéré, des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d'une manière appropriée) que les AEI peuvent mettre en jeu dans le processus de compréhension ne sont pas évaluées par ce test. On suppose que tous les étudiants de deuxième et de troisième cycles possèdent l’expertise nécessaire dans leur domaine. Ainsi, les résultats obtenus au test devraient permettre à l’enseignant de FLS de prendre une décision éclairée quant à la compétence langagière des AEI. La tâche du test est intégrative et permet de bien observer la capacité des élèves à inférer et à lier leurs connaissances. De plus, cette tâche est hautement interactive puisque les AEI doivent absolument mettre en œuvre leurs habiletés langagières orales pour répondre aux tâches du test. Ces tâches
interagissent donc étroitement avec les habiletés langagières orales des AEI dans ce contexte spécifique.

Ces mêmes tâches et construits pourraient être traités par les cours de mise à niveau et les programmes de formation des AEI et pourraient être utilisés pour le développement des cours compensateurs. En effet, les universités francophones doivent s’assurer que les cours de mise à niveau abordent les mêmes compétences langagières mesurées par les tests d’admission et, par conséquent, fournir aux AEI une formation de qualité axée sur leurs besoins langagiers.

Il est important de rappeler que, d’après les résultats obtenus dans notre étude, les répondants ont montré une tendance générale à être disposés à se soumettre à des cours de langues supplémentaires, et cela en français. Selon les réponses des AEI, la majorité de ces derniers étaient d’avis qu’ils avaient besoin de cours préparatoires en français, particulièrement en production orale, suivie par la production écrite; tandis que les deux autres habiletés, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite, venaient en dernière position. Quant aux directeurs de recherche, ces derniers accordaient plus d’attention aux cours préparatoires en français qu’en anglais, et cela en production orale et en production écrite, suivies de très près par la compréhension orale et la compréhension écrite. Ce besoin pour les cours de langues supplémentaires en français a été confirmé par les résultats obtenus aux évaluations des répondants à l’égard de la compétence communicative des AEI. En effet, alors que ceux-ci devraient posséder un niveau avancé en français, ils démontrent un manque de maîtrise de la compétence langagière en français. Dans le cas des AEI de notre étude, nous avons remarqué que leur niveau variait entre intermédiaire et avancé dans la majorité des compétences communicatives (telles que la connaissance du vocabulaire des AEI pour parler de sujets de tous les jours, la connaissance des vocabulaires scientifique et technique, la connaissance textuelle, la connaissance sociolinguistique, et la connaissance dans l’utilisation des gestes et des stratégies non verbales).
Il ressort de ces résultats que l’élaboration des cours compensateurs en français pourrait, d’une part, améliorer les habiletés langagières des AEI surtout dans l’habileté écrite afin de rédiger leur thèse en français ainsi que dans l’habileté orale afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle. Cependant, cela ne devrait pas empêcher les AEI de suivre des cours compensateurs en anglais, surtout dans le but d’améliorer la production écrite étant donné que, dans bon nombre de programmes, de nombreux ouvrages de référence, des publications et une part importante de la documentation sont rédigés en anglais. D’autre part, l’élaboration des cours compensateurs pourrait servir à améliorer la compétence communicative des AEI dans la réalisation des tâches langagières académiques mentionnées ci-dessus. Ceci vient appuyer les recommandations de Sun (1987), d’après qui on devrait développer la compétence communicative pour les besoins académiques et développer la compétence communicative pour les besoins de la vie sociale lors de l’élaboration des programmes de formation au Canada.

Bref, les informations fournies dans les tableaux présentés ci-dessus, qui consisteraient à prendre en considération les caractéristiques exactes des tâches exigées des AEI dans les programmes d’études aux cycles supérieurs en sciences et en génie, permettraient d’évaluer les compétences langagières des AEI dans des situations réelles de communication. Ceci garantit que les tâches langagières lors d’élaboration d’un test d’admission ou d’un programme de formation correspondent forcément au contexte TLU et déterminent bien les besoins langagiers des AEI dans les contextes spécifiques des universités francophones. C’est dans ce sens que Huh (2006) soulève l’idée selon laquelle, dans la conception des cours d’anglais à des fins spécifiques, il importe de prendre en considération les attentes et les lacunes qui ont été remarquées par les participants afin d’identifier les besoins particuliers de la situation cible.

Les résultats de notre recherche montrent également que les tests de langue ne suffisent pas pour cerner le juste niveau des compétences langagières des AEI. Il est absolument nécessaire de leur fournir un soutien pédagogique englobant les tâches langagières réelles que les AEI réalisent, en anglais et en français, pour leur permettre d’être des chercheurs et des enseignants efficaces.
CHAPITRE 7 : CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Il convient de se rappeler que, dans la présente recherche, notre but était de déterminer les besoins langagiers dans le cadre de la compétence communicative des étudiants diplômés étrangers qui travaillent en tant qu’assistant d’enseignement au sein d’universités francophones. La recherche est basée sur l’analyse triangulaire de données recueillies en suivant une méthodologie mixte. Les questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés langagières perçues par les AEI en sciences et en génie à l’Université Laval?

2. Quelles sont les habiletés langagières nécessaires pour les AEI qui fonctionnent dans des contextes académiques et pédagogiques au sein d’universités francophones?

3. Quels sont les construits et les tâches qui doivent être mesurés par les tests d’admission pour les AEI admis aux programmes en sciences et génie dans les universités francophones?

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons procédé à plusieurs types d’analyses : des données de types quantitatif et qualitatif ont été recueillies à partir des renseignements obtenus par le biais des questionnaires soumis aux AEI, aux directeurs de recherche et aux étudiants de 1er cycle, lors d’une entrevue avec des AEI, et des observations auprès des AEI.

À la suite des résultats des analyses des données exposées dans le chapitre précédent, nous pouvons conclure que les besoins langagiers des AEI qui étudient dans les programmes de 2e et de 3e cycles supérieurs en sciences et en génie dans les universités francophones sont fondés sur deux langues (le français et l’anglais) et qu’il y a une relation étroite entre l’importance qu’ accordent les AEI au français et à l’anglais et les tâches que
ces derniers réalisent en tant qu’étudiant ainsi qu’assistant d’enseignement. D’après les résultats, l’usage du français et de l’anglais a eu lieu très fréquemment dans le contexte de notre étude et, ainsi, les AEI avaient besoin d’une bonne maîtrise en français oral et écrit ainsi qu’en anglais écrit pour faire face à la fréquence d'utilisation. Comme on a pu le remarquer, l’importance du français était visible pour réaliser les tâches suivantes :

• communiquer avec les directeurs de recherche, avec les étudiants de 1er cycle, avec les techniciens de laboratoire, avec le personnel administratif du département et avec les stagiaires;
• travailler dans les laboratoires tout en s’occupant d’un ou de plusieurs étudiants de 1er cycle;
• diriger les étudiants de 1er cycle dans les travaux pratiques et répondre à leurs questions;
• surveiller les examens et corriger les examens;
• tenir des heures de bureau;
• dispenser les cours de 1er cycle.

Également, l’importance de l’anglais était visible pour réaliser les tâches suivantes :

• lire des articles, rédiger des rapports ainsi que la thèse;
• compenser les ruptures de la communication orale en français;
• s’assurer que les étudiants de 1er cycle ont bien compris leurs énoncés;
• participer à des conférences et préparer une présentation.

En effet, les AEI se servaient d’une variété de compétences langagières en français oral et écrit ainsi qu’en anglais écrit pour réaliser les tâches ci-dessus. Donc, le niveau d’habiletés langagières exigé des AEI différait selon les tâches. D’après ces derniers, un niveau plus élevé est exigé d’eux pour la production écrite et la compréhension écrite en anglais par rapport à celles en français afin de lire et de rédiger les rapports, la thèse et les publications, tandis qu’un niveau plus élevé est requis des AEI en français oral pour dispenser les cours de 1er cycle, superviser les séances de laboratoires, tenir des heures de
bureau, corriger les examens et préparer les matériaux. D’après les résultats, les connaissances langagières des AEI étaient suffisantes pour réaliser les tâches langagières en anglais, tandis qu’ils éprouvaient des difficultés pour réaliser les tâches langagières en français, surtout en production orale, ce qui a été confirmé pendant les entrevues aussi bien que pendant les observations. Pendant leurs entrevues, nous avons noté que les étudiants de 1er cycle sont le groupe avec qui les AEI communiquaient le plus. Nous avons noté également que le français est la langue principale de communication avec les étudiants de 1er cycle. Nos observations de laboratoires ont par ailleurs confirmé que tous les AEI utilisaient plus le français oral afin de s’adresser aux étudiants de 1er cycle. En conséquence, nous pouvons dire que la production orale aussi bien que la compréhension orale étaient les habiletés langagières les plus fondamentales afin de s’adresser aux étudiants de 1er cycle. Nous avons aussi constaté qu’en ce qui concerne les habiletés langagières les plus importantes pour la procédure d’embauche des AEI, les AEI et les directeurs de recherche accordaient une plus grande importance aux habiletés langagières orales par rapport aux habiletés écrites. Toutefois, bien que les AEI éprouvaient moins de difficultés en anglais par rapport au français, ils préféraient se soumettre à des tests de langue tant en anglais qu’en français afin que soient déterminées leurs compétences de communication et qu’ils soient placés dans les cours de langues supplémentaires pour bien performer pendant leurs études et leur carrière d’enseignement.

L’importance du français oral et de l’anglais écrit pour les AEI admis aux programmes en sciences et en génie dans le contexte de l’Université Laval nous a permis d’envisager de nouvelles perspectives de conception et d’élaboration des tests d’admission et des programmes de formation. L’analyse présentée en détail dans le chapitre 5 de cette étude établit les construits et les tâches qui pourraient être mesurés par un test d’admission adressé aux AEI des programmes en sciences et en génie à l’Université Laval. Par conséquent, nous concluons que des tests d’admission devraient viser spécifiquement à examiner les compétences langagières nécessaires afin d’amener les AEI au niveau de compétence requis pour réussir les tâches langagières exigées des AEI pendant leurs études et leur carrière d’assistance d’enseignement.
Une remarque générale et importante qui se dégage des résultats de cette étude est que les AEI doivent être soumis à non seulement un test de français, mais aussi à un test d'anglais. Des tests d’admission d’anglais et de français sont nécessaires afin d’évaluer avec exactitude et de manière approfondie les habiletés langagières des AEI ainsi que de diriger ceux qui n’ont pas une maîtrise suffisante du français et/ou de l’anglais vers des cours de mise à niveau. Il serait donc avantageux pour les administrateurs des facultés de sciences et de génie de revoir les exigences d’admission et de développer des tests de langues afin d’évaluer les habiletés langagières spécifiques des AEI.

D’après nos résultats, l’absence de tests d’admission spécifiques et de programmes de formation pour les AEI a été confirmé dans le contexte de notre étude. Même si des efforts ont été faits pour les exigences linguistiques soumises aux AEI admis dans quelques programmes en sciences et en génie, il reste de nombreux aspects à développer et à inclure dans les tests d’admission et les programmes de formation. Par exemple, une place plus importante devrait être octroyée aux compétences liées à l’oral en français et à l’écrit en anglais au lieu de se concentrer uniquement sur les connaissances disciplinaires comme étant l’exigence unique requise des AEI qui étudient dans les programmes en sciences et en génie à l’Université Laval.

Lors de l’élaboration des tests d’admission ainsi que des programmes de formation, le recours aux tâches langagières qui simulent des situations réelles de communication prépare les AEI à l’exécution des tâches réelles et donc à l’insertion dans l’université où se passent les interactions, notamment lorsque les AEI ont plus de contact avec les étudiants de 1er cycle. N’oublions pas que l’accent est mis sur le français oral pour communiquer et sur l’anglais écrit pour rédiger la thèse. Cet accent important mis par les AEI et par les directeurs de recherche sur la production orale et la production écrite par rapport aux autres habiletés pourrait être le résultat direct de l’intérêt des répondants, d’un côté, envers l’habileté écrite afin de rédiger leur thèse en français, et, d’un autre côté, envers l’habileté orale afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle. Les objectifs des cours de mise à niveau, et incidemment des programmes de formation, devront donc être ajustés en prenant ce fait en considération.
Donc, d’après l’ensemble des résultats de cette étude, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : premièrement, les questions des besoins langagiers et de l’utilisation des deux langues (le français et l’anglais) dans les universités francophones semblent poser certains défis importants. D’un côté, les exigences linguistiques requièrent des AEI admis aux programmes en sciences et en génie faisaient en sorte que les tests de langues en français et en anglais étaient considérés comme peu pertinents pour les études des AEI et leur carrière d’assistance d’enseignement, ce qui aurait bien pu réduire la motivation des AEI à améliorer ces deux langues. Il s’agit d’une réalité à ne pas négliger et une question à explorer davantage afin de trouver des pistes de solution, qu’il s’agisse d’élaborer des tests d’admission en français et en anglais spécifiques aux besoins langagiers des AEI, d’offrir les formations spécialisées dans les deux langues au sein de l’université et d’agir auprès des établissements postsecondaires afin que les tests d’admission et les programmes de formation des AEI en sciences et en génie soient disponibles dans les deux langues.

Deuxièmement, les AEI qui font face à la dualité linguistique des universités francophones, de leurs côtés, doivent reconnaître les difficultés que pose l’usage de ces deux langues et faire de leur mieux pour en améliorer la maîtrise. En plus, ce absence d’administration des tests de langue en français et en anglais est une perte d’occasions pour les AEI d’avoir un contact plus direct avec ces deux langues et les tâches langagières qui y sont rattachées. Comme nous l’avons mentionné auparavant, le contexte des universités francophones est un contexte particulier. Les tests d’admission devraient évaluer les compétences langagères de candidats locuteurs non francophones, et la plupart du temps, non anglophones, admis aux programmes en sciences et en génie travaillant en tant qu’assistant. Dans ce libellé, plusieurs éléments sont uniques par leur spécificité, toutefois, il semble que les tests de langues et les programmes de formation n’aient pas été conçus en prenant ces particularités en ligne de compte. Les exigences linguistiques des universités francophones requises de la part des AEI en sciences et en génie, sous leur forme actuelle, ne répondent pas aux besoins langagiers spécifiques du contexte, où deux langues sont présentes. Les AEI qui sont embauchés sans avoir été soumis à des tests de langue en français et en anglais ne sont pas assurés de réussir les tâches langagères auxquelles ils
sont confrontés puisque les exigences linguistiques requises des AEI ne rejoignent pas les tâches langagières qui seront exigées d’eux pour réaliser les tâches d’assistant d’enseignement et les tâches académiques. Cela constitue une lacune importante qui jette un sérieux doute sur les exigences linguistiques de l’Université Laval en particulier, et des universités francophones en général, pour les études supérieures en sciences et en génie.

Troisièmement, les tests d’admission potentiels devraient mesurer les tâches et les compétences linguistiques qui correspondent directement aux tâches et compétences linguistiques nécessaires pour un fonctionnement efficace dans des contextes académiques ciblés. Cette étude a repéré et a spécifié ces tâches et construits en réponse à la question de recherche # 2 (Tableaux 6.3 et 6.4). Les résultats montrent clairement que, d’une part, les tests de langues, dans ce contexte particulier, devraient évaluer la production orale, la compréhension écrite, la production écrite et la compréhension écrite et la majeure partie des composantes des compétences langagières sollicitées dans notre contexte francophone. D’autre part, la connaissance stratégique des AEI, une des composantes primordiales pour dispenser les cours de 1er cycle pour laquelle les AEI éprouvaient des difficultés, devrait être mesurée par les tests d’admission.

Enfin, les programmes de formation et les cours de mise à niveau pour les AEI devraient cibler spécifiquement les besoins linguistiques que nous avons identifiés et présentés dans le chapitre précédent. L’élaboration des programmes de formation sur la base des habiletés langagières nécessaires des AEI pourrait amener, d’une part, ces derniers à pratiquer et améliorer les habiletés langagières pour lesquelles ils éprouvaient des difficultés. D’autre part, les programmes de formation pourraient améliorer l’efficacité pédagogique des étudiants internationaux et leur fournir l’occasion d’atteindre une maîtrise de toutes les habiletés nécessaires et non pas uniquement d’une ou deux. L’obligation de se soumettre à des tests de langues et une offre de cours de formation restent, à notre connaissance, systématiquement ignorée dans tout processus d’embauche des AEI dans les programmes en sciences et en génie. C’est parce que, à l’Université Laval par exemple, ni les tests de langue spécifiques ni les programmes de formation qui l’accompagnent ne correspondent aux tâches qui attendent les AEI dans leurs études ou dans leur carrière
d’assistance à l’enseignement. Le système actuel n’est pas efficace et ne cible pas les complexités linguistiques auxquelles les AEI sont confrontées quotidiennement. En fait, au moins dans le contexte de notre étude, c’est-à-dire l’Université Laval, les exigences linguistiques actuelles apportent plus d’inconvénients que d’avantages aux AEI qui y étudient. On peut très bien imaginer que l’absence de tests d’admission valides et fiables qui mesurent les besoins langagiers spécifiques du contexte d’étude et l’absence de programmes de formation qui favorisent les compétences linguistiques requises par l'AEI pourraient générer des conséquences négatives pour les AEI et dans les programmes concernés (Dawson et al., 2013; Huang, 2010; Saif, 2006; Sun, 1987). Par exemple, les difficultés langagières des AEI peuvent influencer la qualité de l’éducation offerte aux étudiants de 1er cycle et ainsi nuire à la réputation académique des programmes d’études. Dans de nombreux cas, les AEI décident d’abandonner leurs programmes à cause de leurs compétences langagières faibles (Fitch & Morgan, 2003; Fleisher, Hashimoto, & Weinberg, 2002; Jacobs & Friedman, 1988; Kavas & Kavas, 2008; Plakans, 1997; Twale, Shannon, & Moore, 1997), ce qui est susceptible à son tour d’avoir un effet sur le système d’éducation en général. Cette éventualité pourrait constituer une conséquence extrêmement grave sur l’efficacité pédagogique des AEI et augmenter le nombre des plaintes des étudiants de 1er cycle (Fitch & Morgan, 2003; McCroskey, 2002, 2003).

Implications pédagogiques des résultats obtenus

Il n’est plus question de s’interroger sur le pouvoir des tests d’admission d’influencer les compétences langagières des candidats. Ce fait est bel et bien établi par plusieurs études (Dawson et al., 2013; Huang, 2010; Saif, 2002; Saif, 2006; Sun, 1987). De plus, la tendance de nos jours est d’utiliser les résultats des évaluations de langues axées sur les besoins spécifiques des candidats pour les aider à améliorer leurs compétences langagères. Dotés d’un tel rôle, dans le cas des AEI, les tests d’admission entraîneraient le développement de programmes de formation, la réussite académique et l’efficacité pédagogique des AEI. Les tests d’admission offerts dans les deux langues, l’anglais et le français, les cours de langues supplémentaires et les programmes de formation seraient la base sur laquelle les AEI fonderaient leur réussite académique et leur efficacité
pédagogique et seraient une source de motivation pour ces derniers. Pour assumer un tel rôle, il serait souhaitable que les développeurs de tests prennent conscience des moyens les plus efficaces pour faire en sorte que les tests d’admission évaluent d’une façon « directe » les tâches langagières en français et en anglais dont les AEI auront besoin pendant leurs études et leur carrière d’assistance d’enseignement. Un bon test, un test qui est valide et fiable et contient les tâches langagières les plus pertinentes pour les AEI, peut entraîner des avantages et il est nécessaire que les éléments qui entraînent cet avantage soient développés. Dans notre étude par exemple, nous avons porté une attention à l’insertion des construits plus authentiques dans les tests d’admission et aux tâches utiles, pertinentes et ayant des liens plus directs avec la situation réelle de communication des AEI. En effet, le test d’admission administré aux AEI admis aux programmes en sciences et en génie à l’Université Laval devrait mesurer les compétences langagières réelles en français et en anglais de manière fiable. Ensuite, étant donné que l’idée d’avoir des cours de formation et des cours de mise à niveau imposés aux AEI est appropriée et acceptée, les programmes de formation devraient être intégrés au cheminement régulier des études de 2e et de 3e cycles en sciences et en génie. Les études de Saif montrent qu’une formation axée sur les besoins spécifiques des AEI pourrait avoir un effet positif, non seulement sur leur apprentissage en langue (2006), mais aussi sur leur succès à communiquer avec les étudiants dans les cours de 1er cycle (2012). Zhou (2009) a aussi souligné que les programmes de formation peuvent préparer les AEI ainsi que les étudiants de 1er cycle à s’engager dans des communications interculturelles authentiques et significatives. Dawson et al. (2013), de leur côté, ont aussi souligné que les programmes de formation basés sur les besoins langagiers des AEI peuvent être très efficaces et peuvent apporter une contribution importante à la qualité de l’enseignement des cours de 1er cycle.

Bien que les tâches identifiées et les construits définis ici sont pertinents au contexte spécifique de cette étude, la méthodologie utilisée dans notre étude pourrait être appliquée à la conception des tests d’admission et des programmes de formation visant à améliorer les compétences langagières des AEI dans les autres universités francophones. De plus, comme mentionné précédemment, nous n’avons aucune raison de croire que le contexte et les participants de notre étude sont différents de ceux des autres
universités francophones en Amérique du Nord. Les résultats de notre étude sont donc généralisables aux contextes similaires.

**Recommandations**

À la suite des résultats présentés et discutés ci-dessus, nous pouvons émettre les recommandations suivantes.

Tout d’abord, il faut rappeler que les universités francophones, l’Université Laval incluse, accordent peu d’attention aux contenus des tests d’admission aux programmes en sciences et en génie, et aux programmes de formation en langue. Ceci aura une influence négative sur la réussite académique des AEI et leur efficacité pédagogique. Il importe de noter cependant que les universités ont la responsabilité de s’assurer que les AEI soient bel et bien embauchés en fonction de leurs compétences langagières et formés selon leur résultat obtenu aux tests d’admission pour réaliser les tâches langagières et éprouver moins de difficultés dans leur domaine d’études. Les développeurs de tests et des programmes de formation jouent un rôle en fournissant auprès des AEI les tests d’admission spécifiques aux besoins langagiers des AEI et la formation nécessaire pour étudier et travailler en tant qu’assistant d’enseignement comme il le faut. L’introduction des AEI aux différentes tâches langagières doit faire partie de leur formation officielle.

De même, nous soulignons l’importance des exigences linguistiques dans le processus d’admission. Comme nous l’avons démontré auparavant, à l’Université Laval par exemple, le processus d’admission dans les programmes des cycles supérieurs en sciences et en génie dans sa forme actuelle n’est pas efficace et ne remplit pas son mandat. Il faut donc y apporter des changements relativement importants pour l’optimiser et, du même coup, améliorer les compétences langagières et la formation des futurs AEI. En premier lieu, il serait nécessaire de remplacer, ou du moins, de réviser les exigences linguistiques dans les programmes des cycles supérieurs en sciences et en génie dans l’optique de les faire correspondre au plus près aux besoins langagiers réels des AEI dans leurs programmes d’études ainsi que leurs fonctions comme assistants d’enseignement. Cette possibilité,
quoique la meilleure d’un point de vue théorique, constituerait un investissement à long terme à cause des coûts importants que représente une telle entreprise.

Cette opération, qui consisterait à prendre en considération les caractéristiques exactes des tâches langagières exigées des AEI dans les contextes francophones, permettrait d’évaluer les AEI sur les compétences langagières dont ils devront faire preuve après leur test d’admission. Cette recommandation a pour but premier de transformer les tests d’admission dans leur forme actuelle en véritable test d’admission, c’est-à-dire, avec la capacité de prédire les chances de réussite et de filtrer et d’identifier les AEI qui ont les meilleures ou les moins bonnes compétences langagières et de déterminer lesquels seront en mesure de suivre leur programme avec succès et de travailler en tant qu’assistant d’enseignement. Rappelons que, dans l’état actuel des choses, les exigences linguistiques des cycles supérieurs en sciences et en génie n’empêchent pas les étudiants très faibles d’intégrer ces programmes, lesquels, comme nous l’avons vu, peuvent avoir un impact négatif sur la qualité de la formation des étudiants de premier cycle. De plus, il est possible que les exigences linguistiques, dans leur forme actuelle et avec les lacunes que nous avons déjà identifiées, engendrent de mauvaises décisions prises sur la base de résultats inexacts.

Pour faire suite aux changements à apporter au exigences linguistiques, et dans un souci de cohérence et de validité de tous les mécanismes liés à la réussite des AEI, il convient bien entendu de se pencher sur le contenu des cours de mise à niveau imposés aux AEI et sur les programmes de formation sur la base de leur score aux tests d’admission. Les contenus de ces cours de langues et des cours de formation doivent être mis à jour afin de la faire correspondre aux exigences linguistiques, d’une part, mais en gardant toujours en tête les besoins langagiers réels des AEI. Dans la situation actuelle, et comme nous l’avons démontré à de nombreuses reprises tout au long de notre étude, les programmes de formation et les cours de mise à niveau sont ignorés dans la majorité des programmes en sciences et en génie et ne correspondent pas à la réalité qui attend les AEI.

De plus, il serait judicieux de sensibiliser les AEI quant à leur compétence langagière. Il faut donc que les AEI admis aux programmes en sciences et en génie soient
bien au fait que le niveau exigé de leur part est très élevé en français et en anglais. Une fois cette exigence établie et comprise par tous les AEI, il sera plus facile de proposer des cours de mise à niveau adaptés aux besoins langagiers exigés des AEI. De cette manière, la motivation des AEI serait à son maximum puisque les exigences linguistiques du contexte francophone de l’Université Laval seraient ancrées dans la réalité de leur milieu d’étude et de travail.

**Limites de notre recherche**

Avant d’aborder les limites de notre recherche, il importe d’en rappeler le contexte particulier de même que les buts. Notre recherche a eu lieu dans le contexte francophone de l’Université Laval. Nous souhaitions examiner les besoins langagiers des AEI poursuivant des études de 2e et de 3e cycles supérieurs en sciences et en génie dans les universités francophones.

Pour accomplir cette étude, nous avons eu recours à des questionnaires, à des entrevues et à des observations de classes. Donc, en plus d’approfondir les connaissances existantes sur les besoins langagiers des AEI, en termes de compétence communicative dans les universités francophones, nous avons examiné les besoins langagiers des AEI en prenant en compte deux langues, l’anglais et le français (étant donné que presque toutes les autres études portaient sur les besoins langagiers en anglais). Néanmoins, bien que dans le cadre de la présente étude, nous ayons réussi à dégager des éléments de réponses probants, des conclusions appropriées et offert des pistes de réflexion pour les administrateurs et les développeurs de test, il s’agit d’énoncer les limites de notre recherche.

Notre recherche a été menée dans une seule université francophone. Malgré le fait que le contexte de l’Université Laval est représentatif, des recherches ultérieures pourraient planifier une étude qui aurait lieu dans plusieurs universités francophones afin d’apporter très sûrement des éléments de réponses supplémentaires et permettra de déterminer si les exigences d’admission des autres universités francophones, dans leur forme actuelle, sont ou pas un prédicateur efficace de la réussite des AEI dans leurs études et leur carrière.
d’assistance d’enseignement. Il convient de noter, toutefois, que la population de cette étude est limitée par rapport à la population des AEI poursuivant des études dans les universités francophones. Cependant, les perceptions des AEI de cette étude à l’égard de leurs besoins langagiers peuvent refléter les besoins langagiers des AEI qui vont étudier dans les autres universités francophones au Canada.

De plus, la présente étude a été menée auprès des AEI provenant de pays différents. Il serait avantageux d’inclure également des assistants d’enseignement francophones. De cette façon, il serait possible de comparer les deux groupes pour voir s’il y a une différence importante entre la réussite académique et l’efficacité pédagogique des AEI et celles des étudiants francophones. Ceci permettrait au chercheur de distinguer de façon plus précise les pratiques d’enseignements engendrées par l’influence du test et les pratiques engendrées par l’enseignant lui-même.

Suggestions pour de futures recherches

Notre étude souligne l’importance que peut jouer l’évaluation des besoins langagiers des AEI et aussi la grande importance qu’exercent les AEI dans l’exécution des tâches langagières dans leurs études et leur carrière d’enseignement. En plus de cela, notre étude nous a permis de confirmer la présence d’autres éléments qui peuvent améliorer les compétences langagières dont les AEI ont besoin pour leurs études et leur carrière d’enseignement. Il est certain que, pour une meilleure compréhension des besoins langagiers des AEI et l’élaboration d’un test de langue convenable et de programmes de formation, il faudrait plus de recherches. Une telle étude offrirait la base indispensable à la conception d’un test d’admission uniforme, approprié et efficace, et l’élaboration de programmes de formation dont la fonction serait l’amélioration des compétences langagières des AEI et l’introduction de ces derniers aux exigences de la compétence langagière dont les AEI ont besoin dans les situations réelles de la communication.

Deuxièmement, au moment de la rédaction de cette thèse, notre recherche était à notre connaissance, une des premières portant sur les besoins langagiers en termes de
compétence communicative des AEI dans une université francophone où deux langues sont présentes, l’anglais et le français. Une meilleure compréhension des besoins langagiers des AEI pourrait être acquise en étudiant les buts et les contenus des tests d’admission et des programmes de formation de langue dans des contextes variés.

Troisièmement, les résultats de cette étude suggèrent que l’anglais et le français ont été considérés très importants, selon les tâches langagières que les AEI ont besoin d’exécuter dans les situations réelles de communication. À cause du fait que l’usage de l’anglais et du français peut varier selon les tâches langagières que les AEI réalisent, d’autres études sur les besoins langagiers des AEI en prenant en compte ces deux langues pourraient être très utiles.

Finalement, en ce qui concerne les besoins langagiers des AEI, et ce que cela implique pour les tests d’admission, les cours de mise à niveau et les programmes de formation, notre recherche a permis de souligner l’importance d’utiliser des instruments de collecte de données bien développés et très spécifiques au contexte en question afin de bien cerner les perceptions des AEI et le raisonnement à la base de leurs difficultés langagières. Il est souhaitable de combiner plusieurs instruments afin de corroborer les résultats pour ensuite en tirer des conclusions fiables.

Comme nous l’avons souvent mentionné, il est urgent d’élaborer un test d’admission conforme aux besoins langagiers en termes de compétence communicative pour les AEI. Une telle conception de test d’admission, bien que potentiellement couteuse, offrirait la base indispensable des cours de langues supplémentaires et des programmes de formation appropriés et efficaces dont la fonction serait d’améliorer les compétences langagières des AEI. La conception d’un test d’admission pourrait être le prédicteur de réussite dans les contextes académiques. Rappelons que la mission générale de
l’Université Laval est de s’assurer que tous les futurs AEI seront embauchés sur la base de compétences langagières exigées dans le contexte francophone de l’Université Laval\textsuperscript{57}.

\textsuperscript{57} https://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Dispositions_relatives_a_l_application_2015.pdf
LISTE DES RÉFÉRENCES


Damron, J. A. (2000). Chinese 101, a prerequisite to Math 100? A look at undergraduate students' beliefs about their role in communication with international teaching assistants.


Brownworth (Eds.), *Professional development of international teaching assistants* (pp. 1-13). Alexandria, VA: TESOL.


Annexe A Questionnaire des AEI (informations ethnographiques)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Age</th>
<th>Sexe</th>
<th>Nationalité</th>
<th>Nombre d’années d’expérience en enseignement</th>
</tr>
</thead>
</table>

**AQ1. Quelle est votre langue maternelle (Langue 1)?**

**AQ2. Quelles autres langues (Langue 2, Langue 3) parlez-vous?**

**AQ3. Quelle est la fréquence avec laquelle vous utilisez les langues suivantes ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langue 1</th>
<th>Fréquemment</th>
<th>Occasionnellement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Langue 2</td>
<td>-------------</td>
<td>-------------------</td>
<td>--------</td>
</tr>
<tr>
<td>Langue 3</td>
<td>-------------</td>
<td>-------------------</td>
<td>--------</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ4. Quels tests de langues avez-vous réalisés dans les deux dernières années ?**

- score de TFI
- score de TCF
- score de TOEFL (le cas échéant)
- score de GRE (le cas échéant)
- score de TSE (le cas échéant)
- score de IELTS (le cas échéant)
- score de DELPH (le cas échéant)
- score de TOIEC (le cas échéant)

Veuillez indiquer tout autre test de langue que vous avez passé au cours des deux dernières années.

**AQ5. Dans quels départements utilisez-vous le français?**

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>classe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>laboratoire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>bureau</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>autres (spécifier)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ6. Quel est le contexte où vous utilisez le français?**

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>classe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>laboratoire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>bureau</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>autres (spécifier)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AQ7. À quelle fréquence utilisez-vous le français dans ce contexte?</td>
<td>régulièrement</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>souvent</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>occasionnellement</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>rarement</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ8. Dans quel contexte utilisez-vous l’anglais?</td>
<td>classe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>laboratoire</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>bureau</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>autres (spécifier)</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ9. À quelle fréquence utilisez-vous l’anglais dans ce contexte?</td>
<td>régulièrement</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>souvent</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>occasionnellement</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>rarement</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ10. Quelles sont les caractéristiques socioculturelles du contexte où vous travaillez en tant qu’AEI?</td>
<td>professionnel/ non-professionnel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>familier/peu familier sur le plan culturel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>formel/ informel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>exigeant/peu exigeant sur le plan langagier</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>développé/peu développé sur le plan pédagogique</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>autres</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ11. Quelle est votre position à l’Université Laval?</td>
<td>étudiant diplômé</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>assistant d’enseignement (qui dispense les cours indépendamment)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>assistant de recherche</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>correcteur d’examens</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>autres (spécifier)</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ12. Avec qui communiquez-vous dans le contexte de l’Université Laval?</td>
<td>étudiants de 1er cycle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>assistants d’enseignement</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>professeurs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>personnel administratif</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ13. Quelle est la nature de votre interaction avec les étudiants de 1er cycle?</td>
<td>interaction individuelle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>interaction avec un petit groupe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>interaction avec un grand groupe</td>
</tr>
<tr>
<td>AQ14. Quel est le niveau d’habiletés langagières en français des gens avec qui vous communiquez en contexte académique?</td>
<td>locuteurs natifs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>avancé</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>intermédiaire</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**AQ15. Quel est le niveau d’habiletés langagières en anglais des gens avec qui vous communiquez en contexte académique?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Niveau</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>locuteurs natifs</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>avancé</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Intermédiaire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>débutant</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ16. Quel type de communication en français utilisez-vous quotidiennement?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type de communication</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>production orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>compréhension orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>production écrite</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>compréhension orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>communication en ligne (courriel/internet, recherches, etc.)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>autres (spécifier)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ17. Quel type de communication en anglais utilisez-vous quotidiennement?**»

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type de communication</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>production orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>compréhension orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>production écrite</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>compréhension orale</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>communication en ligne (courriel/internet, recherches, etc.)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>autres (spécifier)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ18. Quelle est la direction de votre communication?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Direction</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>bilatérale (interactionnelle)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>unilatérale (individuelle)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**AQ19. Quel est le type de texte ou de discours que vous utilisez souvent?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type de texte ou de discours</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>textes académiques</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>notes</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>conversation informelle</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>discussion</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>autres</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe B Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que ces derniers réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tout à fait en désaccord</th>
<th>En désaccord</th>
<th>Pas sûr</th>
<th>En accord</th>
<th>Tout à fait en accord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 1

Choisissez le chiffre qui indique à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

BQ1F. Le français est important pour vos études.
BQ1E. L’anglais est important pour vos études.
BQ2F. Votre présente connaissance du français est suffisante afin d’assurer votre succès dans vos études à l’Université Laval.
BQ2E. Votre présente connaissance de l’anglais est suffisante afin d’assurer votre succès dans vos études à l’Université Laval.
BQ3F. Votre présente connaissance du français est suffisante afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle.
BQ3E. Votre présente connaissance de l’anglais est suffisante afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle.
BQ4F. Des cours de français doivent être obligatoires pour les assistants d’enseignement internationaux de votre département.
BQ4E. Des cours d’anglais doivent être obligatoires pour les assistants d’enseignement internationaux de votre département.
BQ5F. Le test en français doit être obligatoire en tant que critère d’embauche pour les AEI.
BQ5E. Le test en anglais doit être obligatoire en tant que critère d’embauche pour les AEI.

Partie 2

Avancé (3) Intermédiaire (2) Débutant (1)

BQ6F. Quel niveau d’habiletés langagières en français est exigé des AEI?
### Partie 3

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Débutant</th>
<th>Intermédiaire</th>
<th>Intermédiaire supérieur</th>
<th>Avancé</th>
<th>Quasi natif</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BQ6E. Quel niveau d’habiletés langagières en anglais est exigé des AEI?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ6FS. Production orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ6FW. Production écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ6FL. Compréhension orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ6FR. Compréhension écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Partie 4

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Orale</th>
<th>Écrite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Compréhension orale</td>
<td>Expression orale</td>
</tr>
<tr>
<td>BQ8F. Selon vous, quelles sont les habiletés les plus fondamentales en français pour les AEI afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ8E. Quelle est/quelles sont le(s) habileté(s) le(s)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
plus fondamentale(s) en anglais afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle?

**Partie 5**

| BQ9. Quelles sont les preuves de connaissances langagières en français/en anglais exigées des AEI par vos départements afin de les embaucher? (vous pouvez choisir plus d’une option, si nécessaire) |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| TOEFL                          | GRE                             | TF1                             | TCF                             | Cours préparatoires en français/en anglais à l’Université Laval |
|                                 |                                 |                                 |                                 | Connaissance du contenu de cours |
|                                 |                                 |                                 |                                 | Expériences en enseignement |
|                                 |                                 |                                 |                                 | Autres (spécifiez) |

**Partie 6**

| BQ10F. Selon vous, quelles sont les habiletés langagières en français les plus importantes pour embaucher des AEI? |
| Production orale |
| Production écrite |
| Compréhension orale |
| Compréhension écrite |
| BQ10E. Selon vous, quelles sont les habiletés langagières en anglais les plus importantes pour embaucher des AEI? |

**Partie 7**

| BQ11F. Quelles sont les tâches que vous devriez réaliser en français? |
| Correction des examens |
| Enseignement individuel |
| Tenue d’heures de bureau |
| Animation de séances de laboratoire |
| Enseignement de cours de 1er cycle |
| Préparation des matériaux |
| Autres |
| BQ11E. Quelles sont les tâches que vous devriez réaliser en anglais? |
| Correction des examens |
| Enseignement individuel |
| Tenue d’heures de bureau |
| Animation de séances de laboratoire |
| Enseignement de cours de 1er cycle |
| Préparation des matériaux |
| Autres |

**Partie 8**

<table>
<thead>
<tr>
<th>BQ12F. Avez-vous besoin d’un cours de préparatoire en français?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui</td>
</tr>
<tr>
<td>Non</td>
</tr>
<tr>
<td>Si oui, dans quels domaines de compétences langagières?</td>
</tr>
<tr>
<td>Production orale</td>
</tr>
<tr>
<td>Production écrite</td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension orale</td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension écrite</td>
</tr>
<tr>
<td>BQ12E. Avez-vous besoin d'un cours de préparatoire en français?</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Si oui, dans quels domaines de compétences langagières?</td>
</tr>
<tr>
<td>Production orale</td>
</tr>
<tr>
<td>Production écrite</td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension orale</td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension écrite</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe C Questionnaire des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard de l’importance des langues par rapport aux tâches que des AEI réalisent dans leurs milieux de travail ainsi qu’à la procédure de l’embauche des étudiants diplômés étrangers en tant qu’AEI)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tout à fait en désaccord</th>
<th>En désaccord</th>
<th>Pas sûr</th>
<th>En accord</th>
<th>Tout à fait en accord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 1
Choisissez le chiffre qui indique à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CQ1F. Le français est important pour les études des AEI.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ1E. L’anglais est important pour les études des AEI.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ2F. La présente connaissance du français des AEI est suffisante afin d’assurer le succès dans leurs études à l’Université Laval.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ2E. La présente connaissance de l’anglais des AEI est suffisante afin d’assurer le succès dans leurs études à l’Université Laval.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ3F. La présente connaissance du français des AEI est suffisante afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ3E. La présente connaissance de l’anglais des AEI est suffisante afin de travailler avec succès en tant que superviseur de laboratoire et assistant d’enseignement pour dispenser les cours de 1er cycle.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ4F. Des cours de français doivent être obligatoires pour les assistants d’enseignement internationaux de votre département.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BQ4E. Des cours d’anglais doivent être obligatoires pour les assistants d’enseignement internationaux de votre département.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ5F. Le test en français doit être obligatoire en tant que critère d’embauche pour les AEI.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ5E. Le test en anglais doit être obligatoire en tant que critère d’embauche pour les AEI.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 2

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Avancé (3)</th>
<th>Intermédiaire (2)</th>
<th>Débutant (1)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CQ6F. Quel niveau d’habiletés langagières en français est exigé des AEI?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CQ6FS. Production orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## Partie 3

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Débutant</th>
<th>Intermédiaire</th>
<th>Intermédiaire supérieur</th>
<th>Avancé</th>
<th>Quasi natif</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BQ7F. Comment évaluez-vous les compétences suivantes en français des AEI?</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Production orale
- CQ7FS. Production orale
- CQ7FW. Production écrite
- CQ7FL. Compréhension orale
- CQ7FR. Compréhension écrite

### Production écrite
- CQ7FS. Production orale
- CQ7FW. Production écrite
- CQ7FL. Compréhension orale
- CQ7FR. Compréhension écrite

## Partie 4

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Orale</th>
<th>Écrite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Production orale</td>
<td>Production écrite</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Production orale
- CQ8F. Selon vous, quelles sont les habiletés les plus fondamentales en français pour les AEI afin de communiquer avec les étudiants de 1er cycle?

### Production écrite
- CQ8F. Selon vous, quelles sont les habiletés les plus fondamentales en anglais pour les AEI?
CQ9. Quelles sont les preuves de connaissances langagières en français/en anglais exigées des AEI par vos départements afin de les embaucher? (vous pouvez choisir plus d’une option, si nécessaire)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>TOEFL</th>
<th>GRE</th>
<th>TF1</th>
<th>TCF</th>
<th>Cours de préparatoires en français/en anglais à l’Université Laval</th>
<th>Connaissance du contenu de cours</th>
<th>Expériences en enseignement</th>
<th>Autres (spécifiez)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Production orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Production écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Compréhension écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 6

CQ10F. Selon vous, quelles sont les habiletés langagières en français les plus importantes pour embaucher des AEI?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Production orale</th>
<th>Production écrite</th>
<th>Compréhension orale</th>
<th>Compréhension écrite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CQ10E. Selon vous, quelles sont les habiletés langagières en anglais les plus importantes pour embaucher des AEI?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 7

CQ11F. Quelles sont les tâches que les AEI devraient réaliser en français?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Correction des examens</th>
<th>Enseignement individuel</th>
<th>Tenue d’heures de bureau</th>
<th>Animation de séances de laboratoire</th>
<th>Enseignement de cours de 1er cycle</th>
<th>Préparation des matériaux</th>
<th>Autres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CQ11E. Quelles sont les tâches que les AEI devraient réaliser en anglais?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Partie 8

CQ12F. Selon vous, les AEI ont-ils besoin d’un cours préparatoire en français?  

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Oui</th>
<th>Non</th>
</tr>
</thead>
</table>

Si oui, dans quels domaines de compétences langagières?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Production orale</th>
<th>Production écrite</th>
<th>Compréhension orale</th>
<th>Compréhension écrite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CQ12E. Selon vous, les AEI ont-ils besoin d’un cours</td>
<td>Oui</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>préparatoire en anglais?</td>
<td>Non</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------</td>
<td>-----</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si oui, dans quels domaines de compétences langagières?</td>
<td>Production orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Production écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compréhension orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compréhension écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe D Questionnaire des AEI (les perceptions des AEI à l’égard de leurs compétences langagières communicatives)

Encerclez seulement un chiffre pour chaque catégorie.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Débutant</th>
<th>Intermédiaire</th>
<th>Intermédiaire supérieur</th>
<th>Avancé</th>
<th>Quasi natif</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

DQ. Quel est votre niveau d'habiletés langagières dans la réalisation des fonctions suivantes en français dans le contexte académique de l'Université Laval?

DQ1. Vocabulaire de tous les jours
DQ2. Vocabulaires scientifique et technique
DQ3. Prononciation
DQ4. Connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication
DQ5. Transmission et soutien des idées
DQ6. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français écrit?

1. décrire quelque chose
2. classifier
3. expliquer/élaborer quelque chose
4. se plaindre de quelque chose
5. demander quelque chose
6. donner des suggestions/avertir
7. donner des conseils
8. donner des instructions/commandes/règles
9. faire des compliments
10. s’excuser
11. parler poliment
12. résoudre des problèmes
13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine
14. reproduire des sujets dans le domaine
<table>
<thead>
<tr>
<th>DQ7. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français oral?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. décrire quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>2. classifier</td>
</tr>
<tr>
<td>3. expliquer/élaborer quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>4. se plaindre de quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>5. demander quelque chose</td>
</tr>
<tr>
<td>6. donner des suggestions/avertir</td>
</tr>
<tr>
<td>7. donner des conseils</td>
</tr>
<tr>
<td>8. donner des instructions/commandes/règles</td>
</tr>
<tr>
<td>9. faire des compliments</td>
</tr>
<tr>
<td>10. s’désoluer</td>
</tr>
<tr>
<td>11. parler poliment</td>
</tr>
<tr>
<td>12. résoudre des problèmes</td>
</tr>
<tr>
<td>13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine</td>
</tr>
<tr>
<td>14. reproduire des sujets dans le domaine</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>DQ8. Utilisation du dialecte approprié</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>DQ9. Utilisation des registres appropriés</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ10. Utilisation des expressions naturelles et idiomatiques</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ11. Utilisation des stratégies de communication pour faire comprendre le message</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ12. Utilisation des gestes/stratégies non verbales (par exemple, des images, des graphiques, etc.) pour faire comprendre le message</td>
</tr>
<tr>
<td>DQ13. Utilisation des connaissances relatives au domaine considéré, des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d’une manière appropriée afin de soutenir et d’analyser des idées et affirmer des arguments</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexe E Questionnaire des étudiants de 1\textsuperscript{er} cycle (les perceptions des étudiants de 1\textsuperscript{er} cycle à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI)

Encerclez seulement un chiffre pour chaque catégorie.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Débutant</th>
<th>Intermédiaire</th>
<th>Intermédiaire supérieur</th>
<th>Avancé</th>
<th>Quasi natif</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

EQ. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes dans le contexte académique de l'Université Laval?

EQ1. Vocabulaire de tous les jours

EQ2. Vocabulaires scientifique et technique

EQ3. Prononciation

EQ4. Connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication

EQ5. Transmission et soutien des idées

EQ6. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français écrit?

1. décrire quelque chose
2. classifier
3. expliquer/élaborer quelque chose
4. se plaindre de quelque chose
5. demander quelque chose
6. donner des suggestions/avertir
7. donner des conseils
8. donner des instructions/commandes/règles
9. faire des compliments
10. s’excuser
11. parler poliment
12. résoudre des problèmes
13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine
14. reproduire des sujets dans le domaine
15. utiliser la langue au figuré
EQ7. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français oral?

1. décrire quelque chose
2. classifier
3. expliquer/élaborer quelque chose
4. se plaindre de quelque chose
5. demander quelque chose
6. donner des suggestions/avertir
7. donner des conseils
8. donner des instructions/commandes/règles
9. faire des compliments
10. s’excuser
11. parler poliment
12. résoudre des problèmes
13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine
14. reproduire des sujets dans le domaine
15. utiliser la langue au figuré

EQ8. Utilisation du dialecte approprié

EQ9. Utilisation des registres appropriés

EQ10. Utilisation des expressions naturelles et idiomatiques

EQ11. Utilisation des stratégies de communication pour faire comprendre le message

EQ12. Utilisation des gestes/stratégies non verbales (par exemple, des images, des graphiques, etc.) pour faire comprendre le message

EQ13. Utilisation des connaissances relatives au domaine considéré, des ressources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d’une manière appropriée afin de soutenir et d'analyser des idées et affirmer des arguments
Annexe F Questionnaire des étudiants des directeurs de recherche (les perceptions des directeurs de recherche à l’égard des compétences langagières communicatives des AEI)

Encerclez seulement un chiffre pour chaque catégorie.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Débutant</th>
<th>Intermédiaire</th>
<th>Intermédiaire supérieur</th>
<th>Avancé</th>
<th>Quasi natif</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

FQ. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes dans le contexte académique de l'Université Laval?

FQ1. Vocabulaire de tous les jours
FQ2. Vocabulaires scientifique et technique
FQ3. Prononciation
FQ4. Connaissance de l'utilisation appropriée des transitions pour relier les idées et les informations dans la communication
FQ5. Transmission et soutien des idées

FQ6. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français écrit?

1. décrire quelque chose
2. classifier
3. expliquer/élaborer quelque chose
4. se plaindre de quelque chose
5. demander quelque chose
6. donner des suggestions/avertir
7. donner des conseils
8. donner des instructions/commandes/règles
9. faire des compliments
10. s’excuser
11. parler poliment
12. résoudre des problèmes
13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine
14. reproduire des sujets dans le domaine
15. utiliser la langue au figuré

**FQ7. Quel est le niveau d'habiletés langagières des AEI dans la réalisation des fonctions suivantes en français oral?**

1. décrire quelque chose
2. classifier
3. expliquer/élaborer quelque chose
4. se plaindre de quelque chose
5. demander quelque chose
6. donner des suggestions/avertir
7. donner des conseils
8. donner des instructions/commandes/règles
9. faire des compliments
10. s’excuser
11. parler poliment
12. résoudre des problèmes
13. apprendre/comprendre des sujets propres au domaine
14. reproduire des sujets dans le domaine
15. utiliser la langue au figuré

**FQ8. Utilisation du dialecte approprié**

**FQ9. Utilisation des registres appropriés**

**FQ10. Utilisation des expressions naturelles et idiomatiques**

**FQ11. Utilisation des stratégies de communication pour faire comprendre le message**

**FQ12. Utilisation des gestes/stratégies non verbales (par exemple, des images, des graphiques, etc.) pour faire comprendre le message**

**FQ13. Utilisation des connaissances relatives au domaine considéré, des sources de références textuelles ou non textuelles, des points de vue personnels et d'autres ressources d’une manière appropriée afin de soutenir et d’analyser des idées et affirmer des arguments**
Annexe G Entrevues auprès des AEI

QE1. À quelle occasion utilisez-vous le français?

QE2. À quelle occasion utilisez-vous l’anglais?

QE3. Quelles sont les tâches académiques que vous réalisez en français en tant qu’assistant d’enseignement?

QE4. Quelles sont les tâches académiques que vous réalisez en anglais en tant qu’assistant d’enseignement?

QE5. Quel est le groupe principal avec qui vous travaillez en tant qu’assistant d’enseignement?

QE6. Dans quelle langue parlez-vous avec ce groupe?

QE7. Indiquez le pourcentage de temps de communication avec ce groupe en français et en anglais.

QE8. Quelles sont les tâches les plus difficiles à réaliser en français?

QE9. Quelles sont les tâches les plus difficiles à réaliser en anglais?

QE10. Quel est le cours de langue que vous préférerez suivre si vous avez le choix entre l’anglais et le français?
### Annexe H Observations

<table>
<thead>
<tr>
<th>Classes</th>
<th>Langues utilisées</th>
<th>Type de l'activité d'enseignement</th>
<th>Habiletés langagières</th>
<th>Tâches</th>
<th>Matériaux</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AEI</td>
<td>Anglais, Français</td>
<td>Interaction individuelle</td>
<td>Expression d'opinions/d'objections</td>
<td>Donner des conseils</td>
<td>Audio, visuel, Audiovisuel, Autres</td>
</tr>
<tr>
<td>Étudiants de 1er cycle</td>
<td>Ecrites</td>
<td>Production orale</td>
<td>Donner des directives d'une autre manière</td>
<td>Demander ou demander des informations</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Orales</td>
<td>Compréhension orale</td>
<td>Commande des étudiants de la classe</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Production écrite</td>
<td>Donner/recommander les informations</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Compréhension écrite</td>
<td>Commande des étudiants de la classe</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Écrire des cours en classe</td>
<td>Résoudre les problèmes de la classe</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Commander les étudiants de la classe</td>
<td>Audiovisuel, Audiovisuel, Audiovisuel</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Séance 1**

**Séance 2**