



HAL
open science

**Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des
langues en relation avec un contexte institutionnel.
Étude exploratoire au Centre de langues de l'Université
Nationale Autonome du Mexique**

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril

► **To cite this version:**

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril. Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues en relation avec un contexte institutionnel. Étude exploratoire au Centre de langues de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01067492

HAL Id: dumas-01067492

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067492>

Submitted on 23 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Vers une mise en œuvre de
l'apprentissage mobile des
langues en relation avec un
contexte institutionnel**
Étude exploratoire au Centre de langues de
l'Université Nationale Autonome du Mexique

OLMEDO YÚDICO BECERRIL
Rodrigo

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE

Laboratoire : Lidilem

UFR DE SCIENCES DU LANGAGE
Département Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Sciences du langage
Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Année universitaire 2013-2014



**Vers une mise en œuvre de
l'apprentissage mobile des
langues en relation avec un
contexte institutionnel**
Étude exploratoire au Centre de langues de
l'Université Nationale Autonome du Mexique

OLMEDO YÚDICO BECERRIL
Rodrigo

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE

Laboratoire : Lidilem

UFR DE SCIENCES DU LANGAGE
Département Sciences du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Sciences du langage
Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance ici à tous ceux qui ont rendu possible la réalisation de ce travail.

Je citerai en premier lieu mon directeur de mémoire, M. Christian Degache, pour m'avoir guidé, encadré et soutenu pendant ces mois et pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail de recherche.

J'exprimerai vivement ma gratitude et mon affection envers tous mes amis, autant en France qu'au Mexique.

Je remercie également la patience, l'amour et le soutien des membres de ma famille qui m'ont encouragé depuis toujours.

Pour terminer, je tiens à préciser que la réalisation de l'enquête dont ce mémoire fait part n'a été possible que grâce à l'appui du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE) de la *Universidad Nacional Autónoma de México*.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ... *Olmedo Yúdico* ...

PRENOM : ... *Rodrigo* ...

DATE : *27 août 2014*

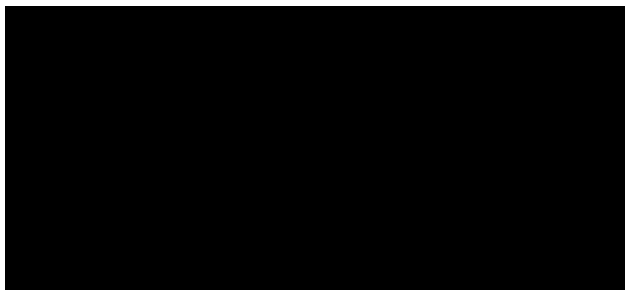


Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Table des matières | 7 |
| Introduction | 9 |
| PARTIE 1 - ANTECEDENTS ET EPISTEMOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE MOBILE..... | 12 |
| CHAPITRE 1 – SUR LES TRACES DE L'APPRENTISSAGE MOBILE | 13 |
| I. Un tour d'horizon historique sur l'apprentissage mobile | 13 |
| II. Les initiatives en Amérique Latine | 14 |
| III. Des travaux sur l'apprentissage mobile au Mexique | 15 |
| IV. Apprentissage mobile : où en est la recherche ? | 18 |
| CHAPITRE 2 – LES SENS DE L'APPRENTISSAGE MOBILE | 19 |
| I. Les définitions de l'apprentissage mobile en discussion | 19 |
| A. Par rapport à la technologie et à l'e-formation..... | 20 |
| B. Par rapport à la mobilité de l'apprenant | 21 |
| C. Par rapport à la communication | 22 |
| D. Par rapport à la mobilité et à la communication avec l'environnement | 23 |
| II. La métaphore comme modèle explicatif de l'apprentissage mobile | 24 |
| A. La métaphore..... | 25 |
| B. Les indices sémantiques | 26 |
| III. Esquisse de la signification métaphorique de l'apprentissage mobile | 26 |
| A. Le support de l'information | 27 |
| B. L'activité d'apprentissage..... | 27 |
| C. Le contexte d'apprentissage..... | 28 |
| D. L'attitude apprendre à apprendre | 29 |
| PARTIE 2 - PENSER L'APPRENTISSAGE MOBILE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES..... | 31 |
| CHAPITRE 3 – L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ASSISTE PAR MOBILE..... | 32 |
| I. Mise en perspective historique de l'ALAM | 32 |
| II. ALAM : quelques expériences en classe de langue | 33 |
| A. Quelques études sur les attitudes et les préférences des apprenants | 33 |
| B. Quelques pratiques | 34 |
| III. L'ALAM et les conceptions de l'apprentissage | 36 |
| IV. Pour une attitude apprendre à apprendre dans l'ALAM | 37 |
| E. L'intégration..... | 39 |
| PARTIE 3 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 40 |
| CHAPITRE 4 – ANALYSE SYSTEMIQUE DU TERRAIN D'ETUDE | 41 |
| I. Contexte et acteurs concernés par notre étude | 42 |
| A. Notre expérience | 42 |
| 1. Décryptage du contexte..... | 42 |
| 2. Le point d'entrée dans l'institution..... | 43 |
| 3. La validation du contenu | 43 |
| 4. Le dispositif de recherche | 45 |
| CHAPITRE 5 – METHODOLOGIE..... | 47 |
| I. L'objectif du questionnaire en ligne | 47 |
| A. Les indicateurs | 47 |
| II. Les références à la base du questionnaire | 48 |
| III. Les phases d'élaboration | 49 |
| IV. La structure du questionnaire..... | 50 |
| PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNEES..... | 51 |
| CHAPITRE 6 – ANALYSE ET DISCUSSION | 52 |
| I. À propos des enseignants..... | 52 |
| A. Accès aux TIC en général | 54 |
| B. Utilisation des TIC (mobiles/fixe et portable)..... | 54 |

| | |
|--|----|
| 1. Lieux d'utilisation des TIC mobiles..... | 57 |
| C. L'utilisation des appareils mobiles au CELE dépend-elle de l'âge des enseignants ? | 58 |
| D. Perception des TIC (mobiles/fixe et portable) pour l'enseignement/apprentissage des langues | 59 |
| 1. L'acceptation des TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues..... | 61 |
| 2. Pratiques existantes liées à l'ALAM..... | 63 |
| E. Les ressources matérielles, techniques et humaines du CELE pour la mise en œuvre de l'ALAM..... | 63 |
| Conclusion..... | 66 |
| Liste de références..... | 69 |

Introduction

« La civilisation a pour but, non pas le progrès
de la science et des machines, mais celui de l'homme. »
Alexis Carrel, L'homme, cet inconnu, 1935

En ce début de millénaire, au Mexique, à l'instar de plusieurs pays, les appareils mobiles sont en état d'expansion. Selon IAB Mexico (2013), le taux d'utilisation des technologies mobiles tend à augmenter et les utilisateurs mexicains cherchent à acquérir des appareils de plus en plus performants (des smartphones et des tablettes principalement). Parallèlement, l'on observe que les activités réalisées avec ces appareils se sont tout aussi diversifiées : non seulement comme outils de communication téléphonique, mais également comme une forme de divertissement et d'accès à Internet.

L'expansion des appareils mobiles et leur imbrication au domaine éducatif ont donné lieu à des réflexions sur leur utilisation pour appuyer le processus d'enseignement/apprentissage en général, champ de recherche qui est connu sous l'étiquette d'apprentissage mobile (désormais AM).

Le mémoire que voici est motivé par le rôle de l'AM dans le domaine de la Didactique des langues, où les technologies « numériques, faciles à transporter, d'usage plus individuel qu'institutionnel [permettant] d'accéder à l'Internet, [...] équipés d'applications multimédias et [pouvant] effectuer un grand nombre de tâches, notamment en matière de communication » (West & Vosloo, 2013, p. 6) constituent des outils attractifs pour l'apprentissage à l'ère de la « mobilité généralisée » (Pineau, 2010, p. 27).

Nul n'ignore que les technologies ont apporté à la Didactique des langues quelque chose de plus que le fait de « moderniser » la classe de langue. Il n'est pas surprenant, dès lors, que le CECRL prenne en considération le rôle que « les nouvelles technologies » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86) jouent dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Pourtant il faut impérativement faire ses réserves pour le cas où l'intégration d'un nouvel outil technologique suscitera des réactions ambivalentes : il peut y avoir tantôt une adhésion précipitée, tantôt un blocage sévère, tantôt une idéalisation, tantôt une diabolisation.

Ainsi, ce travail s'enchaîne avec une étude réalisée dans le cadre de notre première année de master, où nous avons constaté que la question de l'AM se posait en termes extrêmement hétéroclites compte tenu de la pluralité de plus en plus forte des contextes

géographiques et disciplinaires où ce dispositif pédagogique était mis en marche. Avec la modernité au centre des idées et des pratiques de l'AM, nous avons eu l'impression que celui-ci risquait de se constituer en régime technomarchand captivé par l'innovation de petites machines hyperperformantes. Régime périlleux, si l'on souhaite accorder une fonction éducative aux appareils mobiles, on doit respecter les bases d'une éducation centrée sur les spécificités des apprenants et des enseignants, sur leur singularité, sur leur culture d'apprentissage, sur leurs objectifs pédagogiques, sur leurs contextes et sur leurs choix.

Cette première expérience nous a permis de conclure que l'intégration d'une technologie mobile dans l'apprentissage des langues devait impérativement tenir compte des ressources disponibles au niveau personnel, de l'utilisation actuelle et éventuelle des TIC¹ autant dans l'enseignement que dans la vie quotidienne, et surtout de l'attitude des apprenants face à cette nouvelle manière d'apprendre (Olmedo Yúdice, 2013, p. 56). Cependant à cette occasion, nous ne nous sommes centrés que sur le rôle des apprenants et avons négligé la place des enseignants, dont la médiation pédagogique nous semble désormais capital (Gichon, 2012). Ce sont en partie ces constats qui nous ont amenés, cette fois-ci, à adopter une approche systémique comme nous le verrons.

Ainsi, l'intention qui guide ce travail concerne l'examen des possibilités d'action que l'AM peut réserver pour l'apprentissage des langues au Mexique, et plus précisément au Centre d'enseignement des langues étrangères (CELE) de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). En considérant que dans un tel environnement les TIC peuvent être affrontées à des défis multiples, parmi lesquels peut se trouver leur acceptation par les apprenants et par les enseignants, nous avons trouvé utile d'élaborer un questionnaire en ligne.

Cela étant dit, envisageons ainsi la problématique de cette étude :

- D'emblée, compte tenu de l'hétérogénéité qui caractérise l'AM, il n'y a pas à s'étonner que l'expression fasse l'objet d'une exigence accrue de définition. Afin de stimuler la réflexion sur ce sujet, quels facteurs pourrait-on proposer pour expliquer ce qui pourrait être reconnu sous l'étiquette d'AM ?

¹ Le lecteur de ce mémoire notera la présence de deux acronymes : TIC et TICE. Le premier sera utilisé lorsque nous ferons référence à l'emploi des technologies de l'information et de la communication dans un contexte général ; le deuxième évoquera spécifiquement une utilisation des TIC au service de l'enseignement/apprentissage.

• Par la suite, tout en tenant compte d'un terrain d'étude spécifique, je m'interroge en particulier sur la pertinence d'articuler l'AM à la culture d'apprentissage du public ciblé. L'intégration de cette formule dans ce contexte correspondrait-elle aux intérêts et aux habitudes des enseignants et des apprenants ? Quel en serait l'intérêt pédagogique ? Quelles pourront en être les contraintes ? Enfin, l'institution ciblée possède-t-elle les ressources matérielles, techniques et humaines pour la mise en marche de son intégration ?

Ainsi, ce mémoire est composé de quatre grandes parties.

La première partie est essentiellement consacrée aux antécédents et à l'épistémologie de l'AM. Tout d'abord, nous nous sommes fixé comme objectif d'apporter un tour d'horizon rapide de quelques initiatives en faveur du développement de ce paradigme, et d'autre part, de différents travaux réalisés spécifiquement au Mexique. Par la suite, nous tâcherons d'apporter quelques réponses à la question de la définition de l'AM en introduisant notre modèle explicatif.

La deuxième partie est axée sur l'AM dans la Didactique des langues. Elle vise à introduire le concept d'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile (MALL en anglais) en évoquant quelques expériences à ce sujet. Nous mentionnons ensuite les conditions nécessaires associées à l'intégration des TIC en général et des TIC mobiles en particulier dans un contexte institutionnel.

La troisième partie présente les grandes lignes de la méthodologie appliquée à notre étude. Elle servira à expliciter d'emblée la perspective systémique que nous avons privilégiée. Ensuite, on pourra parler des critères de conception et des étapes de réalisation de notre questionnaire en ligne.

Après avoir ainsi posé notre méthodologie, nous serons en mesure d'analyser, dans la quatrième et dernière partie, les réponses à notre questionnaire ainsi que les propos des personnes dont nous avons directement sollicité les avis.

Partie 1

-

Antécédents et épistémologie de l'apprentissage mobile

Chapitre 1 – Sur les traces de l'apprentissage mobile

Depuis le début du XXI^e siècle, la Formation Ouverte et À Distance (désormais FOAD) va se poursuivre, mais de façon toute nouvelle, non plus seulement centrée sur les démarches théoriques et méthodologiques propres aux formations en présentiel, à distance ou hybride, mais également à des situations d'apprentissage, si l'on peut dire, « en route » (*on the go / en el camino*). Cette dernière dénomination paraît juste si l'on considère que, pour la FOAD, la formation en mode présentiel est normalement suivie dans une salle, tandis que la formation à distance est celle où le déplacement sur le lieu de formation n'est pas nécessaire. La formation hybride est alors considérée comme la combinaison des deux modalités précédentes (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007). Ainsi, présentiel et à distance désignent généralement par opposition deux points fixes, un point A par rapport à un point B. Pourtant aujourd'hui de nouvelles conditions semblent devoir appeler une troisième modalité qui permette d'élargir le champ d'action de la FOAD au continuum entre A et B.

I. Un tour d'horizon historique sur l'apprentissage mobile

Si l'on jette un regard rapide sur l'histoire de l'AM, on peut observer que ses premiers germes viennent apparemment des années 70 et 80 aux États-Unis, lorsque Alan Kay et ses collègues du *Learning Research Group* des laboratoires PARC (*Palo Alto Research Center*) ont proposé Dynabook : un ordinateur portable de la taille d'un livre pour que les enfants puissent le porter partout afin de réaliser des activités en rapport avec la lecture, l'écriture, les mathématiques, la musique, l'art et le divertissement. Malheureusement le prototype de cette technologie était assez cher, lourd et lent, par conséquent, inutile (Löwgren & Stolterman, 2004).

Durant les années 90, l'avènement des technologies comme l'ordinateur portable et le téléphone mobile, a permis de garder à l'esprit la volonté de renforcer les occasions d'apprendre en dehors de la salle à travers des technologies portables. À titre d'exemple, le projet *Apple Classrooms of Tomorrow* (1985-1995) a créé, en 1991, *Wireless Coyote*, permettant à des élèves d'utiliser des ordinateurs portables pour enregistrer et partager des informations sur l'environnement (Grant, 1993).

Par ailleurs, en 1996, à travers l'initiative *Anytime, Anywhere Learning*, lancée par *Microsoft Corporation* aux États-Unis en collaboration avec *Toshiba America*, les premiers atouts pratiques d'appareils plus légers ont été mis en relief. Les élèves de 29 écoles

publiques et privées ont reçu des ordinateurs portables pour les utiliser dans la salle tout en ayant la possibilité de les porter à la maison. Les enseignants et les élèves se sont montrés favorables aux caractéristiques de ces ordinateurs car, pour eux, c'était plus simple de se déplacer de la maison à l'école et d'une salle à l'autre. Quelques élèves ont même mentionné qu'ils en profitaient pour faire des devoirs en attendant le transport ou lorsque leurs parents faisaient des achats (ROCKMAN *et al.*, 1997, p. 30).

Le concept d' « apprentissage mobile » trouve son plus bel écho au début du XXI^e siècle en contexte européen. L'Union Européenne et *Ericsson Education Ireland* ont lancé le projet *From e-learning to m-learning* (<http://learning.ericsson.net/mlearning2/>) en 2001. Ce projet avait pour objectif de concevoir une nouvelle approche des environnements d'apprentissage virtuels, en passant des technologies des années 90 aux nouvelles technologies sans fil du début de ce siècle. Le but était surtout de ne pas limiter l'utilisation des technologies aux centres de formation, mais de l'élargir à la formation susceptible de pouvoir avoir lieu sur Internet tout en ajoutant les fonctionnalités des appareils mobiles.

Dans la même année, la Commission européenne a lancé le projet *m-Learning*. Ce projet a permis le développement d'une plate-forme pour que des jeunes en risque d'exclusion sociale aient accès à des ressources d'AM. Par exemple, un système pour créer et envoyer des quiz au sujet de la santé via SMS, des jeux servant à se préparer pour avoir le permis de conduire, entre autres. Ici, les téléphones mobiles n'étaient plus considérés comme des simples supports de distribution de contenus, mais comme des outils permettant d'apprendre à travers la créativité, la communication et la collaboration (*Ibidem*, p. 6).

II. Les initiatives en Amérique Latine

L'Amérique Latine nous fournit aussi des exemples. Dans l'un de ses documents sur l'AM (Lugo & Schurmann, 2012), l'UNESCO met l'accent sur les initiatives ayant pour objectif de pallier les difficultés éducatives qui caractérisent les pays en développement : le taux d'obtention d'un diplôme, l'alphabétisation, l'accès à l'éducation et sa la qualité, la formation des enseignants et les défis multiculturels de la région.

Le Chili, par exemple, a développé, en 2009, une application pour des appareils mobiles contenant des exercices, des jeux et des podcasts adressée aux futurs étudiants universitaires. Le Paraguay, pour sa part, a lancé, en 2011, le programme pilote *Evaluación de Aprendizajes a través de Celulares* qui comptait explorer les bénéfices d'un système de

gestion d'épreuves standardisées à travers les téléphones portables des élèves. Des épreuves de mathématiques, de langues et de littérature ont été effectuées par environ 10,000 élèves.

Par ailleurs, l'Université de Stanford aux États-Unis a créé, en 2006, l'initiative *Seeds of Empowerment*, adressée à des enfants provenant de communautés marginalisées dans le monde. Cette initiative est assez intéressante car les responsables, outre avoir construit une plate-forme contenant des ressources éducatives, ont conçu des appareils mobiles exprès pour le projet. C'est à partir de 2008 que l'initiative a été lancée en Amérique Latine auprès des élèves du Mexique, de l'Argentine et de El Salvador. Pour 2012, il comptait arriver au Brésil, en Bolivie et en Uruguay (p. 22).

On pourrait sans doute continuer à dresser la liste des projets de ce type dans plusieurs régions. Notre intention, pourtant, est de montrer la résonance du sujet et la tendance qu'il a suivi depuis ses premières conceptualisations. Finalement, le Mexique étant le contexte concerné par l'étude dont nous allons faire part dans le chapitre 5, il s'impose évidemment de poser sans délai la question de l'état de l'AM dans ce pays.

III. Des travaux sur l'apprentissage mobile au Mexique

Quelques travaux autour de l'AM que nous avons repérés au Mexique abordent des questions concernant les usages et la perception de l'utilité des technologies mobiles ; d'autres se centrent sur le développement d'applications ; et une autre partie témoigne des cas d'expérimentation concernant l'utilisation d'appareils mobiles pour l'apprentissage de plusieurs disciplines.

Organista, Serrano-Santollo, McAnally & Lavigne (2013) présentent, par exemple, une étude concernant les usages éducatifs des téléphones portables par des étudiants et des enseignants de l'*Universidad Autónoma de Baja California* (établissement public d'enseignement supérieur) à Ensenada. Ils ont élaboré deux questionnaires en version papier pour être répondus dans les salles de classe. Cette enquête leur a permis de découvrir que les enseignants utilisaient depuis plus longtemps ces appareils mobiles (10 ans en moyenne) que les étudiants (7 ans en moyenne). Cependant, ils ont appris que les étudiants manipulaient ces appareils plus facilement que les enseignants. En plus, ils ont trouvé que l'utilisation des téléphones portables à des fins éducatives dans ce contexte était très limitée. Parmi les désavantages de leur utilisation, les répondants perçoivent qu'ils distraient l'attention lors des cours et que le coût de connexion est très élevé.

Pour ce qui est du développement d'applications pour l'AM, un cas qui a attiré particulièrement notre attention est celui du développement d'un environnement collaboratif mobile (ECM) pour appuyer l'apprentissage avec des smartphones 3G (Kantel, Tovar & Serrano, 2010). Les auteurs considèrent que la plupart des expériences concernant l'AM sont très contrôlées et s'éloignent d'une situation authentique (tous les étudiants sont munis du même modèle d'appareil et ils ont tous une connexion à Internet optimale). Voilà pourquoi ils ont voulu privilégier les conditions d'utilisation réelles dans un contexte mexicain et ont développé une plateforme de travail collaboratif pour des étudiants universitaires.

Pour évaluer l'ECM, ils se sont centrés sur la manière dont le smartphone appuie l'interaction et la télécollaboration d'un groupe de six étudiants pour réaliser une tâche finale (un essai), ainsi que sur les aspects opératifs et techniques de la communication. Parmi les résultats obtenus, nous avons considéré les suivants :

- Il a fallu combiner l'utilisation du smartphone à d'autres outils comme l'ordinateur portable, afin de surmonter les difficultés que la taille de l'écran imposait à l'édition, à la lecture et à la recherche d'information.
- La qualité de la connexion 3G n'était pas homogène pour tous les étudiants. Cela dépendait du forfait mobile de chacun et de leur localisation spatiale.
- L'ECM était compatible avec tous les navigateurs Internet des smartphones.
- Lors du clavardage, la petite taille de l'écran ne permettait pas à un groupe nombreux de mener à bien une conversation synchrone. Il était difficile de suivre la conversation.

Cependant, les caractéristiques de l'ECM ont rendu possible la réalisation de la tâche finale dans le délai proposé (une semaine) et ont motivé la participation des étudiants. Finalement, pour cette expérience, les auteurs n'ont considéré le smartphone que comme un outil d'appui pour la collaboration (p. 150).

Par ailleurs, en ce qui concerne les atouts généraux de l'AM, son caractère « individuel » constitue l'un des besoins les plus prônés par les spécialistes, c'est-à-dire, le fait que les appareils mobiles permettent une dynamique qui s'adapte aux styles d'apprentissage des utilisateurs (Kukulka-Hulme, Sharples, Milrad, Arnedillo-Sánchez & Vavoula, 2009, p. 4). Dans notre échantillon d'expériences au Mexique, nous avons identifié deux travaux autour de ce besoin.

D'une part, Zatarain & Barrón (2011) présentent le développement d'un tuteur intelligent pour les appareils mobiles servant à identifier les styles d'apprentissage à l'aide de réseaux neuronaux dénommés cartes auto-organisatrices. Le but de cette application, développée à l'*Instituto Tecnológico de Culiacán* (établissement public d'enseignement supérieur) de Sinaloa, est de permettre aux concepteurs de matériels didactiques de créer des ressources adaptées au style d'apprentissage des étudiants. Lorsque l'étudiant consulte cette ressource dans son appareil mobile, un algorithme sélectionne les composantes faisant partie des contenus qui mieux s'adaptent à son style d'apprentissage. Cela est possible grâce à l'entraînement préalable auquel les réseaux neuronaux ont été soumis afin que l'appareil mobile soit capable de détecter automatiquement le style de l'utilisateur.

D'autre part, Aguilar, Neri, Robledo & Noguez (2012) nous font part du cadre de travail qu'ils utilisent pour élaborer des ressources d'AM à l'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM, établissement privé d'enseignement supérieur) à Mexico. Ce cadre est basé sur la capacité de l'enseignant de choisir les contenus du cours les plus convenables pour concevoir des ressources mobiles et de sélectionner le meilleur moyen de communication (audio, vidéo, texte, image) en fonction du contenu et des objectifs d'apprentissage. Les auteurs ont ensuite analysé le rapport entre l'utilisation de ces ressources et les styles d'apprentissage des étudiants. Après un processus de pré-test et post-test dans des cours de mathématiques et de physique, ils ont trouvé, pour le premier cas, que le groupe d'étudiants ayant consulté les ressources mobiles avaient obtenu un résultat significativement meilleur par rapport au groupe qui ne l'avait pas fait. Pour ce qui est du cours de physique, même si les résultats entre ceux qui ont utilisé les ressources en question et ceux qui ne l'ont pas fait n'étaient pas statistiquement significatifs, les styles d'apprentissage ont en revanche marqué des différences : par exemple, l'utilisation de ces ressources a amélioré les résultats des étudiants actifs et visuels par rapport aux réflexifs, et favorisé autant les étudiants sensoriels que les intuitifs. Les auteurs signalent finalement que ces résultats doivent être considérés pour le développement de ressources d'AM plus efficaces en fonction du style d'apprentissage de chaque étudiant.

Nous nous attacherons ensuite à présenter l'évolution que les axes de recherche sur l'AM ont connue comme résultat de sa mise en marche dans une diversité de contextes.

IV. Apprentissage mobile : où en est la recherche ?

Pachler, Bachmair & Cook (2010), nous font part du parcours que les discussions à ce sujet ont suivi en Europe afin de montrer l'évolution des axes de recherche. Les auteurs signalent que, selon Mike Sharples, l'évolution de l'AM a généralement obéi à trois logiques de focalisation : sur les outils, après sur les apprentissages en dehors de la salle de classe, et finalement sur la mobilité des apprenants (p. 30).

Ce changement de focalisation (*cf.* Annexe 1) montrait déjà que la centration sur la technologie, vue comme une façon de distribuer et de transporter facilement des contenus, ne suffisait plus pour expliquer ce que la mobilité apportait de plus à l'expérience de l'apprenant. Il fallait plutôt considérer ce qu'un contexte spécifique, à savoir un environnement donné en dehors de la salle de classe (par exemple, une chasse au trésor) pouvait offrir à l'apprenant porteur d'une technologie mobile. Mais l'approche demeurait encore limitée. On a alors commencé à remarquer et à étudier l'étroit rapport entre l'utilisation que l'apprenant, en tant qu'acteur social, pouvait faire de l'appareil mobile ainsi que le contexte de mobilité dans lequel il se situait. L'exploitation de l'outil dans le contexte quotidien était maintenant à la base des réflexions, car l'expansion des appareils mobiles était de plus en plus évidente dans la société et ils étaient de plus en plus ancrés dans les habitudes des apprenants dans leur vie parascolaire.

D'ailleurs, comme le souligne Endirizzi (2010), les rencontres ayant comme sujet de discussion l'AM peuvent être placées selon deux approches : l'une « centrée sur les systèmes de télécommunications et les outils, tandis que la seconde s'intéresse en priorité aux usages et aux pratiques pédagogiques » (p. 5).

Finalement, compte tenu du nombre croissant d'acteurs internationaux qui adhèrent à la recherche sur l'AM, ce concept est entré dans l'ordre d'un processus complexe de construction, de déconstruction et de reconstruction repérable dans des contextes pluriels. Voilà pourquoi plusieurs projets et rencontres internationales visant à créer une ambiance de discussion et d'échange centrée sur ce paradigme d'apprentissage vont notamment s'emparer de termes comme apprentissage nomade, apprentissage ubiquitaire et, bien évidemment, apprentissage mobile pour conduire des actions communes.

Le chapitre suivant expose l'évolution des définitions de l'AM proposées par divers spécialistes. Il nous fournira également un modèle explicatif que nous aimerions proposer afin de contribuer à l'épanouissement d'une conception dynamique de ce paradigme.

Chapitre 2 – Les sens de l'apprentissage mobile

Qu'est-ce que l'AM ? Quelles sont les conditions dans lesquelles il s'opère ? Ce deuxième chapitre a pour but d'établir le cadre épistémologique de ce concept tout en prenant appui sur les diverses approches généralement adoptées pour le caractériser. Lors de nos recherches documentaires, nous avons constaté qu'il n'est pas simple de le stabiliser. La difficulté tient à l'absence de consensus entre les spécialistes pour le définir. Schématiquement, il est en effet possible de trouver, selon Winters (2006), des approches : a) technocentristes, b) d'autres mettant en rapport l'e-formation et l'AM, c) d'autres le comparant aux formes « traditionnelles » d'apprentissage, et d) d'autres centrées sur l'apprenant.

Nous pensons que l'AM recouvre un certain nombre de situations, moyens et configurations constitués de traits paradoxaux. Chercher à valider à tout prix une définition universelle équivaldrait à négliger et à éclipser une panoplie de possibilités. Il est clair dès lors qu'il s'agit moins d'élaborer une définition dans une logique statique qu'un concept suffisamment stable dans une logique dynamique.

Notre intention, dans les lignes qui suivent, est de focaliser essentiellement notre attention sur quelques définitions de l'AM. Nous passerons en revue un ensemble de travaux ayant parcouru ce concept. Ensuite, nous aurons l'occasion d'esquisser un modèle explicatif de ce paradigme en nous basant sur la théorie de la métaphore.

I. Les définitions de l'apprentissage mobile en discussion

À première vue, les premières tentatives d'élucidation de la notion d'AM ont mené plus souvent à des questions d'ordre technologique qu'à des réponses nous permettant de nous interroger sur la place et le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans ce paradigme. On dirait que l'adjectif « mobile » a été moins privilégié en tant qu'acte naturel propre à l'être humain qu'en tant que synonyme de téléphonie mobile. Concevoir cet adjectif comme signifiant d'un acte naturel, à savoir comme « le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif » (Bourdin, 2005, p. 15), a toutes les chances d'étendre le choix des outils et de stimuler une discussion plus enrichissante.

A. Par rapport à la technologie et à l'e-formation

Les premières définitions de l'AM concernent le rôle que la technologie mobile a joué dans l'évolution de l'e-formation (*e-learning*)². Quinn (2000), peut-être le premier à avoir lancé une définition au su et au vu de tous, estimait que la pratique de l'e-formation à travers des appareils informatiques mobiles sans contraintes de temps et de lieu débouchait sur cette pratique :

mLearning is the intersection of mobile computing and elearning: accessible resources wherever you are, strong search capabilities, rich interaction, powerful support for effective learning, and performance-based assessment. elearning independent of location in time or space (para. 8, souligné par nos soins).

D'où il s'ensuit que l'AM devient, pour des chercheurs comme Pinkwart *et al.*, un « e-learning that uses mobile devices and wireless transmission » (2003, cités par Laouris & Eteokleous, 2005, p. 2). Tel est le point de vue adopté par Ally (2005) :

The use of mobile devices in learning is referred to as mobile learning (m-learning): this is the delivery of electronic learning (e-learning) materials on mobile devices such as personal digital assistants (PDAs), mobile phones, Tablet PCs, Pocket PCs, palmtop computers, etc. (p. 5, souligné par nos soins).

ainsi que par Trifonova (2003) :

A mobile learning could be considered any form of learning (studying) and teaching that occur through a mobile device or in a mobile environment [...] The most obvious use of mobile devices for educational purposes is a direct application of the e-learning techniques on smaller devices instead on a desktop PC (section. 2. & 2.2.).

Ces définitions semblent légitimes, à trois observations près. Premièrement, nous ne sommes pas complètement d'accord avec Quinn, Ally et Trifonova lorsqu'ils déclarent que l'AM ne peut s'appuyer que sur l'utilisation d'appareils informatiques mobiles. Nous estimons, à l'instar de Winters (2006), qu'apprendre en mobilité ne devrait pas se limiter à apprendre à travers la technologie mobile, mais il faudrait considérer les outils déjà existants dans les habitudes des apprenants et des enseignants. Comme plusieurs expériences l'ont montré, des pratiques d'AM ont suscité la combinaison d'outils (*cf. supra*, p. 16, l'expérience rapportée par Kantel, Tovar & Serrano, 2010), ce qui amène l'UNESCO à

² Selon le *Glossaire de la formation ouverte et à distance*, l'e-formation utilise « exclusivement [...] des moyens techniques s'appuyant sur Internet pour communiquer et former (inscription en ligne, courriel, forum de discussion, contenus en ligne, webcam...) » (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007, p. 9).

considérer que « l'apprentissage mobile fait appel à la technologie mobile, seule ou combinée à d'autres technologies » (West & Vosloo, 2013, p. 6).

Deuxièmement, à la différence d'Ally et en adhérant à l'approche de Pachler, Bachmair & Cook (2010), nous pensons que l'AM ne doit pas être vu comme la simple distribution de contenus d'apprentissage à travers des appareils mobiles, mais comme un processus qui doit nous amener à venir chercher la connaissance tout en étant capables d'agir dans des contextes divers. Ce faisant, chercher l'information au lieu de la posséder devient, aussi selon Traxler (2009), une des caractéristiques qui définissent précisément l'AM.

Troisièmement, ce qui apparaît clairement dans la définition de Trifonova, c'est la logique de remplacement d'un outil par l'autre. Dans cette optique, l'AM ne serait compris que comme une extension des principes de l'e-formation où il suffirait de choisir un appareil plus petit. Cependant, l'une des entailles doit incontestablement se présenter au niveau de l'espace et du temps d'apprentissage. Soualah-Alila, Nicolle & Mendes (2013) signalent, par exemple, que l'e-formation est normalement conçue pour que l'apprenant réalise des activités tout en étant assis devant un ordinateur pendant une durée déterminée. Par contre, dans l'AM, l'apprenant serait capable de réaliser des activités à tout moment et en tout lieu. Ces auteurs avertissent que les caractéristiques physiques des appareils mobiles ne conviennent pas à la réalisation d'activités d'apprentissage à longue durée.

B. Par rapport à la mobilité de l'apprenant

La primauté accordée à la technologie dans les définitions ci-dessus risquait d'affermir les fondements matériels de l'AM. On peut ainsi observer que les particularités d'un environnement mobile puissent susciter le besoin de réfléchir à l'apprentissage spontané et personnel ressenti par l'apprenant autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle. En ce sens, il s'est avéré nécessaire de placer la problématique dans des réflexions centrées sur la mobilité en tant que fait. Voilà pourquoi, sensibles à ce fait, O'Malley *et al.* (2003) ont défini l'AM comme suit :

Any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies (p. 6).

On voit dans cette définition que l'apprenant apparaît au premier plan de la réflexion. Il faut remarquer que, même si cette définition met en relief la mobilité de l'apprenant, elle prend soin, à l'instar de celle de Trifonova, de ne pas limiter l'AM à un lieu qui n'est pas fixe, en signalant qu'il peut avoir lieu lorsque l'apprenant profite tout

simplement des fonctionnalités des appareils mobiles pour apprendre. Ce détournement trouvera grand écho chez d'autres spécialistes comme Traxler (*op. cit.*), pour qui la conceptualisation de l'AM, bien qu'elle doive insister, parmi d'autres facteurs, sur l'expérience de l'apprenant et sur la mobilité, devrait apporter quelques nuances, car la mobilité ne peut pas être comprise comme une situation homogène chez tous les individus :

For each learner, the nature of mobility has a variety of connotations and these will colour conceptualisations of mobile education. It may mean learning whilst traveling, driving, sitting, or walking ; it may be hands-free learning or eyes-free learning (p. 15).

Entre aller à l'université en vélo, en bus ou en métro, en marchant ou en conduisant une voiture ; entre faire 10 minutes, 2 heures, 5 heures pour arriver à la Faculté, à la maison ou au travail, il existe de multiples contraintes dont il faut tenir compte lors de la mise en œuvre de l'AM. Il faut convenir que celui qui apprend dans *sa* mobilité est celui qui donne sens à l'acte.

C. Par rapport à la communication

Si l'on se réfère au cadre pour l'AM proposé par Sharples (2005), la communication est le processus grâce auquel tout apprentissage est possible, surtout à l'ère mobile.

Au niveau le plus élémentaire, l'éducation est conçue par Dewey comme un partage d'expériences (1916, cité par Sharples, *op. cit.*). Cette approche suppose la mise en marche d'un processus constructif d'interprétation de la réalité mené en coopération entre apprenants et entre apprenants et enseignants. Il ne s'agit tout simplement pas pour eux de transmettre ou d'échanger des connaissances, mais d'être capables de partager des informations sur eux-mêmes et sur leurs actions. Cela exige que les moyens de communication permettent d'utiliser un langage partagé et plus compréhensible pour collaborer. Le rôle de la technologie mobile dans cette structure conversationnelle permet de profiter plus largement de l'environnement où les conversations ont lieu.

D'ailleurs, ce processus conversationnel semble être la voie prise par Shih & Mills (2007) lorsqu'ils font converger, dans leur nouveau standard pour l'AM, les attributs spatio-temporels et le caractère immédiat et personnalisable de la communication à travers les technologies mobiles :

The capabilities for learning *anytime and anywhere, just in time, just for me*, and multimedia (text, voice, image, or video) messaging are essential characteristics. The use of various types of communication (i.e., phone call, voice/text messaging, multimedia messaging, email, Web access), that provide real-time online interaction in a series of short burst learning activities (p. 3, souligné par nos soins).

En effet, le modèle de l'AM développé par Shih, inspiré du modèle ARCS (Attention, Relevance, Confiance et Satisfaction) de Keller (1987, cité par Shih & Mills, *op. cit.*), adopte la perspective de la communication au sein du cycle d'apprentissage, qui consiste essentiellement à : 1) envoyer un message multimédia afin de susciter la participation et la motivation des apprenants (attention), 2) chercher des informations pertinentes (relevance), 3) discuter avec d'autres apprenants (relevance et confiance), 4) mettre en récit les apprentissages (confiance) et 5) réinvestir les apprentissages dans un environnement de simulation (satisfaction).

D. Par rapport à la mobilité et à la communication avec l'environnement

Dias *et al.* (*op. cit.*) signalent que les spécialistes japonais ont tendance à utiliser plutôt les termes apprentissage pervasif³ et apprentissage ubiquitaire pour explorer les capacités communicantes des appareils mobiles avec l'environnement directement lié à l'apprentissage. Par contre, le terme « apprentissage mobile » serait surtout utilisé dans une approche centrée sur l'apprentissage collaboratif, en insistant ainsi sur les connaissances construites et les expériences partagées.

Dans leur analyse, Ogata & Yano (2004), pour expliquer la manière dont la technologie va intervenir dans le processus d'apprentissage en mobilité, comparent quatre modalités : l'apprentissage assisté par ordinateur de bureau, l'apprentissage mobile, l'apprentissage pervasif et l'apprentissage ubiquitaire. Les deux premiers cas de figure étant plus transparents de par leur dénomination, nous nous limiterons à expliquer les deux derniers :

- dans l'apprentissage pervasif, même si la technologie informatique ne peut pas être aisément portée où que ce soit, elle est capable d'obtenir facilement des informations sur le contexte d'apprentissage. Les ordinateurs peuvent détecter et explorer l'environnement pour être dans la mesure d'en construire un modèle ;

³ On parle aussi « d'environnement pervasif : un environnement où tous les objets dotés d'une puce électronique se reconnaissent, se localisent et interagissent entre eux sans intervention de l'être humain. [On entend] par « tous les objets » ordinateur, téléphone, clé de voiture, alarme de maison... et pourquoi pas demain notre montre, notre sèche-cheveux ou cafetière » (<http://www.blueacacia.com/actualites/le-mot-de-la-semaine-pervasif/>).

- l'apprentissage ubiquitaire serait la synthèse des modalités mobile et pervasive, dans la mesure où l'apprenant, grâce aux caractéristiques des appareils mobiles, est capable de se déplacer pendant qu'un système dynamique entre technologies mobiles et technologies incrustées dans l'environnement communiquent (cf. par exemple Liu, 2009).

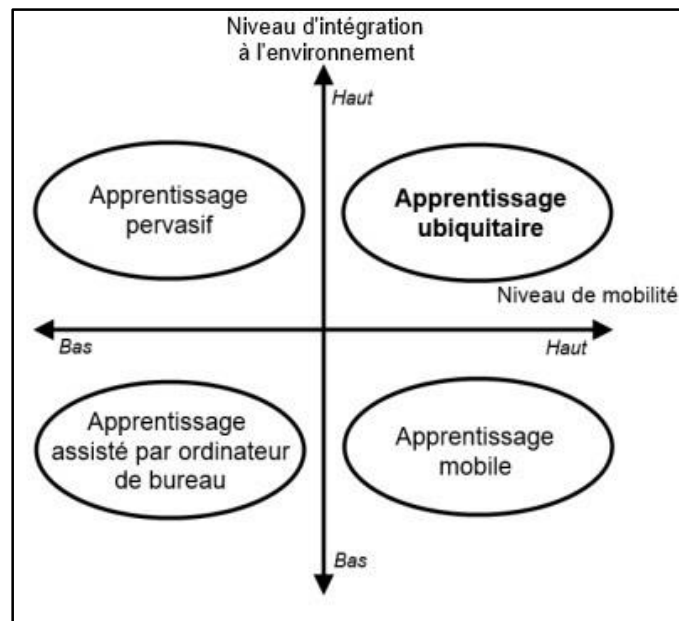


Figura 2.1. Comparaison d'environnements d'apprentissage selon Ogata et Yano (2004, section 2, traduit par nos soins)

Enfin, ce qu'il nous importe de comprendre, c'est que, hétéroclites, ces diverses approches peuvent certes être considérées comme des briques faisant partie du socle sur lequel une conception plus dynamique de l'AM peut être posée. Plus que d'en supprimer certaines pour privilégier les autres, nous pensons qu'il faut les articuler tout en s'appuyant sur les caractéristiques évoquées. Dans ce cas, l'analyse que nous allons proposer exige une approche capable de mettre en rapport ces approches et de les faire interagir.

Donc, pour esquisser notre modèle explicatif, il nous faudra d'emblée renoncer à la volonté d'en établir une définition seule et valable, et en venir à ces paramètres de la signification métaphorique, que Paul Ricœur avait déjà définis, et que nous avons retrouvés appliqués dans un travail d'élucidation du concept de jeu.

II. La métaphore comme modèle explicatif de l'apprentissage mobile

Le pouls de la mobilité paraît aujourd'hui marquer le rythme cardiaque de la société. Tout bouge dans l'imaginaire collectif moderne : la poste mobile, la banque mobile, le

journal mobile, le gouvernement mobile... bref, on dirait qu'il y a une version mobile pour tout et partout. La récurrence de ce mot dans le vocabulaire contemporain et son caractère transposable nous portent à penser qu'il y a une sorte de métaphore mobile guidant la dynamique sociale.

À ce niveau de nos réflexions, nous avons tiré profit des travaux de Paul Ricœur (1972), ainsi que de la thèse d'Haydée Silva (1999) sur la métaphore ludique, pour trouver des pistes d'exploration nous permettant de mieux saisir non une définition statique, mais une signification métaphorique de l'AM.

A. La métaphore

Dans le processus de construction de la métaphore évoqué par Ricœur, l'auteur attribue aux phrases un sens littéral et un sens métaphorique. Le premier est celui qui comprend tous les usages contextuels d'un mot (les sens littéraux). Le second est celui qui actualise l'un des usages contextuels des mots de la phrase par l'entremise d'une action contextuelle mettant en interaction les champs sémantiques des mots. Cette actualisation fera émerger un nouveau sens de la phrase qui naît lorsque des sens littéraux entrent en interaction. Ricœur cite des théoriciens modernes de la métaphore pour expliquer que les interactions entre champs sémantiques doivent passer au tamis d'un « système de lieux communs associés » ou d'une « gamme potentielle de connotations » (Ricœur, *op. cit.*, p. 101) afin d'accentuer des aspects nouveaux du sujet (cf. Annexe 2)⁴.

Notre travail d'interprétation de cette théorie met en lumière ce qui, toujours d'après Ricœur, permettra de « mettre en mouvement le cercle herméneutique » favorisant l'efficacité de la métaphore. Nous parlons ici de « la triple référence », à savoir la prise en compte du 1) « point de vue de l'auditeur ou du lecteur » vis-à-vis du 2) discours construit par 3) l'auteur (*Ibidem*, p. 97). C'est ainsi que nous, en tant qu'émetteurs ou récepteurs, participons à la construction d'une nouvelle signification du discours afin qu'il fasse sens dans des contextes spécifiques.

Il nous faudrait alors appréhender l'AM plus comme un réseau métaphorique que comme une simple métaphore. S'agissant d'un acte composé d'indices qui se rattachent à l'apprentissage, à la mobilité, à l'apprenant, à son contexte et à la technologie, nous donnons à cet acte un caractère multiple, car il prend sens dans des environnements spécifiques. Si

⁴ Par exemple, « Dans l'énoncé 'l'homme est un loup' [...], le sujet principal est qualifié par l'un des traits de la vie animale qui appartiennent au 'système lupin de lieux communs associés' » (Ricœur, 1972, p. 101).

l'on néglige ces aspects, nous y voyons l'enjeu d'un engrenage de difficultés entre les différentes définitions et les divers contextes dans lesquels l'AM peut ou veut s'installer.

B. Les indices sémantiques

Dans la continuité de la signification métaphorique, Silva (*op. cit.*) fait reposer la construction de son explication non pas sur des critères, mais, comme nous l'avions avancé avec Ricœur, sur des indices. Un critère sert surtout à « définir quelque chose », tandis qu'un indice est un signe qui nous permet de révéler l'existence de cette chose (*Le TLFi*, n.d.), sans que l'on soit obligé de la définir :

Un indice sert de guide pour une construction spécifique, en ce qu'il contient à la fois une permission et une interdiction ; il exclut les constructions non convenables et laisse passer celles qui donnent davantage de sens aux mêmes mots. Deuxièmement, dans les deux cas, une construction peut être dite plus probable qu'une autre, mais non pas plus vraie (Ricœur, *op. cit.*, p. 105).

C'est à partir de ces arguments de convenance et de probabilité que nous pouvons avancer l'idée que les indices de l'AM à identifier nous permettront d'en repérer les traits les plus convenables et les plus probables en fonction d'un contexte spécifique, sans que pour autant l'on prétende invalider ceux qui pourraient bien correspondre à d'autres réalités.

Si l'on considère de plus près les niveaux de référence sémantique adoptés par Silva (le matériel ludique, les structures ludiques, le contexte ludique et l'attitude ludique), en quoi peuvent-ils enrichir le travail d'élucidation de la notion « apprentissage mobile » que nous essayons d'esquisser dans ce mémoire ? Faudrait-il l'analyser en termes de matériel, de structure, de contexte et d'attitude ? Une réponse positive à cette question a été notre hypothèse, laquelle par la suite a été en partie confirmée par Gicquel (2010).

III. Esquisse de la signification métaphorique de l'apprentissage mobile

L'analyse engagée par Gicquel s'appuie sur l'identification des éléments qui caractérisent les situations d'apprentissage ubiquitaire. On le voit, ces éléments semblent correspondre aux quatre régions du réseau métaphorique évoquées par Silva et lesquelles nous adaptons et mettons en rapport dans le tableau suivant :

| Silva | Gicquel | Olmedo Yúdico |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Le matériel ludique | Le dispositif ubiquitaire | Le support de l'information |
| Les structures ludiques | L'activité | L'activité d'apprentissage |
| Le contexte ludique | Le contexte spatio-temporel | Le contexte d'apprentissage |
| L'attitude ludique | L'utilisateur et la communauté | L'attitude apprendre à apprendre |

Tableau 2.1. Références pour la conception des indices de l'apprentissage mobile

À l'évidence, notre point de vue part de la synthèse des visions à la fois de Silva et de Gicquel, mais dans une sémiologie différente et plus intégrative, d'après nous, des traits propres au domaine de la Didactique. En agissant de telle sorte, nous reconnaissons que l'enseignement/apprentissage repose en grande partie sur la mise en relation de l'activité, du contexte de réalisation et de l'attitude. C'est pour cela que, d'une part, nous assignons à ces trois indices un attribut relatif à l'apprentissage et, d'autre part, ne concevons le support que comme un outil de médiation dans le processus d'apprentissage qui n'appartient forcément pas à la catégorie des technologies informatiques ubiquitaires.

Le balayage des définitions de l'apprentissage mobile nous permet évidemment de formuler le besoin des indices suivants.

A. Le support de l'information

Il est, donc, opportun d'expliquer brièvement notre choix du terme « support » au lieu des termes « matériel » et « dispositif ».

D'une part, le matériel désigne globalement, dans le domaine de l'informatique, l'« Ensemble des éléments physiques [...] par opposition à l'ensemble des programmes » (*Le TLFi*). D'autre part, la difficulté présentée par le terme « dispositif » réside dans sa polysémie. En effet, dans son acception la plus reconnue dans le domaine de la formation, ce terme recouvre « tout système de formation constitué d'un ensemble de moyens matériels, techniques et humains » (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007, p. 15). Ainsi, à la recherche d'un terme plus *ad hoc* avec l'ambiance numérique et pédagogique, le support représente l'objet matériel « dans ou sur lequel l'information est enregistrée [...], véhiculée, conservée ou restituée » (*Le TLFi*) ; ainsi que la forme dans laquelle l'information se présente : « textes de toutes sortes, images, enregistrements, dictionnaires, grammaires, informateurs en chair et en os » (Holec, 1990, p. 79).

B. L'activité d'apprentissage

Comme le fait remarquer Gicquel, deux types d'activités peuvent avoir lieu dans un environnement d'apprentissage ubiquitaire : « l'activité prescrite et l'activité réelle » (*op. cit.*, p. 3). L'activité prescrite comprend les tâches que l'apprenant est censé réaliser, telle que pensées et formulées par les concepteurs. En revanche, l'activité réelle concerne ce que l'apprenant, cadré par l'activité prescrite, va effectivement faire en fonction des conditions spatio-temporelles de réalisation de l'activité. Nous considérons que c'est de l'activité

prescrite que va aussi dépendre la démarche communicative dans laquelle l'apprenant devra s'impliquer. Parallèlement, le degré de communication entre le support utilisé et l'environnement d'apprentissage en question déterminera les types de tâches que les concepteurs prescriront et que l'apprenant sera capable de réaliser.

C. Le contexte d'apprentissage

Ayant constaté l'importance du contexte dans la conception de l'AM, nous reprenons la typologie de Bronfenbrenner (1979) pour y montrer son impact. L'auteur distingue quatre types de systèmes dans lesquels nous pouvons situer l'apprenant : dans le **microsystème**, l'apprenant peut établir des relations interpersonnelles face à face dans un espace ayant des caractéristiques physiques et matérielles assez particulières ; le **mésosystème** se compose des relations entre les microsystèmes (entre la maison, l'université, le lieu de travail, la vie sociale, etc.) ; l'**exosystème**, où l'apprenant ne s'implique pas directement, peut avoir une influence sur son apprentissage (le conseil consultatif de l'institution) ; finalement, le **macrosystème** fait référence aux cultures, aux idéologies et aux systèmes de croyances donnant forme aux systèmes précédents (les politiques éducatives nationales, etc.).

Dans l'AM, nous considérons que le microsystème et le mésosystème sont directement liés à l'activité d'apprentissage. Ainsi, selon Gicquel, on peut identifier deux approches pour mettre en rapport le contexte et l'activité d'apprentissage : soit l'activité doit être conçue en fonction du contexte où l'apprenant se trouve, soit l'activité propose le parcours contextuel que l'apprenant doit suivre. Également, le contexte d'apprentissage, dans ses dimensions spatiale et temporelle, a toutes les chances de se différencier de l'e-formation si l'on considère les caractéristiques des activités, la durée idéale de réalisation des activités en fonction du support, entre autres.

La réalisation de l'activité d'apprentissage pourrait se voir directement contrainte par des conditions contextuelles telles que : la sécurité des données (la connexion à un réseau public ou privé), la sécurité de la personne (la prise de risques dans la rue), la sécurité de l'appareil, les caractéristiques physiques de l'espace (lumière, bruit, taille de l'espace) et contraintes de la vie sociale (des règles implicites ou explicites d'utilisation d'appareils électroniques dans certains établissements, c'est-à-dire, une sorte de savoir-être dont l'apprenant doit être conscient pour éviter des incidents ou des malentendus).

Finalement, dans un cadre plus large, celui de l'exosystème et du macrosystème, les actions institutionnelles et gouvernementales en matière de TICE vont influencer l'efficacité de l'AM. Ce sont particulièrement ces contextes qui sont traités par les principes directeurs

formulés par l'UNESCO (West & Vosloo, 2013), insistant surtout sur l'actualisation et la création de politiques, sur l'encouragement de la formation des enseignants, sur la promotion d'un usage sûr et responsable des appareils mobiles, parmi d'autres.

D. L'attitude apprendre à apprendre

Celle-ci constitue, d'après nous, l'indice capital de l'AM. Selon Kerlinger, l'attitude est l' « Organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents, qui prédisposent un individu à [y] réagir positivement ou négativement » (cité par Danvers, 1994, p. 34).

Si l'on reprend cette définition, on perçoit qu'une part importante de la littérature considère que la motivation et la perception sont déterminantes de l'efficacité de l'AM. Gicquel (*op. cit.*) amorce clairement une réflexion sur la motivation dans l'emploi de l'outil et sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant. Il y intègre également la réflexion sur le lien entre l'utilisateur et les échanges qu'il entretient avec les membres d'une communauté d'apprenants et d'enseignants.

Notre conceptualisation de l'attitude est envisagée dans la perspective des stratégies d'apprentissage formulée par Oxford (2013). Nous pensons que, même si toute situation d'apprentissage fait appel à ces stratégies, l'AM, mené le plus souvent dans des contextes où l'autonomie s'avère une nécessité, met notamment en relief le besoin de les développer, surtout si l'on considère que les apprenants vivent dans « une société de mobilité généralisée, construisant de nouveaux rapports aux temps, aux espaces, aux autres et à soi-même » (Pineau, 2010, p. 27). Un AM aura difficilement lieu en l'absence d'une attitude favorable à l'adaptation de ses stratégies à la société de la mobilité généralisée.

En conclusion, une analyse approfondie de l'AM devrait nous amener à considérer ses quatre indices comme des champs sémantiques issus du mot « mobile », prêts à interagir avec les conceptions de l'« apprentissage », sans oublier que ces interactions devront passer par une gamme potentielle de connotations relatives à la mobilité. Il faudrait entendre cette pratique comme une intention d'apprendre dans des contextes particuliers. Nous voyons dans ce paradigme une activité formatrice façonnant de nouvelles habitudes ; une activité intégrée dans le monde réel évoluant à partir du rapport entre l'apprenant et son contexte spatio-temporel et social ; une manière d'apprendre dont la valeur pédagogique est désignée par son rapport à d'autres formes d'apprentissage, par le choix des supports et par leur intégration dans un environnement spécifique.

Nous comptons examiner, dans notre deuxième partie, la place de ce paradigme dans la Didactique des langues, discipline qui regarde les TICE comme des outils non négligeables pour développer certaines compétences prônées par le CECRL.

Partie 2

-

Penser l'apprentissage mobile dans la Didactique des langues

Chapitre 3 – L’Apprentissage des Langues Assisté par Mobile

L'AM, comme initié dans les travaux dont nous avons fait part dans la première partie, possède plusieurs potentiels d'application, dont celui de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Le but de ce chapitre est de montrer l'intérêt non seulement d'intégrer de nouveaux supports pour apprendre une langue, mais de promouvoir et de renforcer une nouvelle attitude du côté de l'apprenant pour affronter d'autres situations d'apprentissage que celles qui ont normalement lieu à l'intérieur des quatre murs d'une salle. Ce qui, d'après nous, est en total accord avec le savoir-apprendre prôné par le CECRL, concernant le développement d'aptitudes heuristiques, notamment « la capacité de l'apprenant [...] à utiliser les nouvelles technologies » (Conseil de l'Europe, *op. cit.* p. 86) pour découvrir le monde qui l'entoure et en tirer ainsi profit en termes d'apprentissage.

Le domaine auquel nous allons nous intéresser ici est plus précisément l'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile (ALAM, MALL en anglais). Cet apprentissage assisté s'inscrit dans la tradition qui prend ses racines dans l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO, CALL en anglais). Cependant, l'ALAM se caractérise par l'utilisation d'une gamme plus vaste de technologies souvent avec accès à Internet qui ne sont pas forcément des appareils mobiles, pour appuyer les besoins d'apprentissage spécifiques des apprenants (Shield & Kukulska-Hulme, 2008, p. 249).

Afin de situer notre étude exploratoire dans le cadre général de l'ALAM, nous allons commencer par le mettre brièvement en perspective historique. Nous évoquerons ensuite quelques études à ce sujet ainsi que le soutien théorique de cette forme d'apprentissage. Nous nous interrogerons également sur l'acquisition des savoirs favorisant une attitude apprendre à apprendre dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes pour le mettre finalement en rapport avec l'intégration des TIC dans l'enseignement.

I. Mise en perspective historique de l'ALAM

Burston (2013), dans un travail remarquable de recension d'ouvrages sur l'ALAM, signale que près de 575 travaux sur des aspects techniques et pédagogiques, sur les théories de l'apprentissage, sur les attitudes et les motivations des apprenants, sur la formation des enseignants, parmi d'autres, sont parus dans la période entre 1994 et 2012. L'analyse rapide de 350 références publiées depuis 1994 met en évidence, d'une part, la pluralité d'activités

réalisables à travers l'ALAM et leur évolution, d'autre part, la pluralité de supports et leur évolution (cf. Annexe 3).

Le tableau en annexe nous permet d'observer que, même si les recherches sur l'ALAM se sont manifestées dans les années 1990, c'est à partir des années 2000 qu'elles ont connu un développement important.

II. ALAM : quelques expériences en classe de langue

Nous allons rapporter l'essentiel de quelques expériences autour de l'ALAM, en nous concentrant sur des études sur les attitudes et les préférences des apprenants face à l'utilisation d'appareils mobiles en classe de langue. Dans un second temps, nous examinerons brièvement quelques pratiques dans ce domaine.

A. Quelques études sur les attitudes et les préférences des apprenants

Dans une étude précédente, nous sommes arrivés à dégager quelques thèmes concernant l'attitude favorable ou défavorable des apprenants face à la possibilité d'utiliser un appareil mobile à écran tactile en classe de langue (Olmedo Yú dico, 2013). 81 % ayant déclaré utiliser en priorité un ordinateur portable pour se connecter à Internet, 62 % se disaient ne pas être prêts à utiliser un appareil mobile à cause du coût élevé pour l'acquérir, de leur préférence marquée pour un ordinateur (par exemple, pour « taper un texte »)⁵ ou de l'omniprésence des technologies dans leur environnement universitaire. 38 %, par contre, s'y montraient prêts en évoquant l'utilité et l'attraction vers ce type de technologie, leur acceptation à l'utiliser même s'ils manifestaient une certaine réticence. Certains ne seraient d'un avis favorable que si son utilisation était pédagogiquement justifiée. Dans une étude analogue, mais où il y avait une pratique d'ALAM existante, les apprenants considéraient que l'appareil mobile dans l'apprentissage d'une langue était un facteur de déconcentration, d'utilisation compliquée, et qui posait plusieurs problèmes techniques (Stockwell, 2008).

Pour leur part, Kim & Mangenot (2011), dans leur analyse de l'acceptabilité à l'égard de l'utilisation des appareils mobiles pour l'apprentissage d'une langue, ont découvert des attitudes et des opinions négatives semblables à celles mentionnées ci-dessus, parmi d'autres que nous pouvons citer : l'utilité des portables pour se connecter à Internet est limitée, la qualité du son n'est pas bonne, le portable est un outil de loisir et non pas d'apprentissage,

⁵ Stockwell (2008) et Kim & Mangenot (2011) évoquent aussi le coût et les problèmes ergonomiques des appareils mobiles comme étant des facteurs inhibiteurs de leur utilisation.

entre autres. Le côté positif trouvé par les apprenants concerne la possibilité de se connecter à tout moment à Internet pour pouvoir réaliser les activités, une économie de temps, la possibilité de faire des économies en termes de temps et d'argent, l'impression d'amélioration de certaines compétences langagières, parmi d'autres (cf. aussi Stockwell, 2008 ; Azar & Nasiri, 2014).

B. Quelques pratiques

Les pratiques de l'ALAM peuvent être observées en fonction du type d'activités proposées, des objectifs d'apprentissage visés et des supports de l'information utilisés (Kukulka-Hulme & Shield, 2008). Les travaux de recension nous font part d'un grand éventail de possibilités, où nous observons que les activités deviennent de plus en plus variées et complexes. Pourtant, une exploration des articles cités dans ces travaux n'a attiré notre attention que sur quelques pratiques susceptibles de pouvoir être mise en marche dans le contexte de notre étude.

Les pratiques concernant l'utilisation de dictionnaires numériques pour l'apprentissage du vocabulaire nous ont particulièrement intéressés. Par exemple, Song & Fox (2008) ont analysé l'utilisation que des apprenants d'anglais faisaient des dictionnaires électroniques pour résoudre des problèmes de vocabulaire. Les étudiants ont déclaré avoir amélioré leurs capacités de rétention grâce à l'exposition et à la consultation fréquente de cet outil dans plusieurs situations, et à son utilisation dans le contexte directement lié au sens des mots. Ce dictionnaire leur a aussi permis d'améliorer la prononciation. La connexion Internet du support leur permettait de poser des questions aux enseignants via courriel par rapport aux termes dont le sens était difficile à saisir. Ils pouvaient aussi prendre des photos des mots trouvés à un moment donné afin de les consulter plus tard et de les mémoriser. Si une recherche approfondie des mots était nécessaire, l'utilisation d'un ordinateur fixe pouvait être considérée. L'étude de Deng & Shao (2011) met l'accent sur les lieux choisis pour la révision de vocabulaire à travers une application mobile. La salle de classe, la maison et les endroits calmes se sont articulés avec les situations de déplacement, les temps morts, la cafétéria, le transport en commun, parmi d'autres.

Les activités de baladodiffusion nous ont aussi semblé intéressantes, car la portabilité des supports mobiles rend cette tâche plus simple. Martín & Beckmann (2011) rapportent que les apprenants trouvaient compliquée l'édition des vidéos réalisées par eux-mêmes. Bien que certains se soient montrés frustrés à ce sujet, la réalisation des baladodiffusions en langue étrangère a suscité la motivation et une plus grande implication des apprenants dans le cours.

Concevoir leurs propres vidéos en privé leur permettait de travailler la prononciation et l'intonation plus aisément, pour après montrer leurs productions sur une base de données. Le cas contraire a été observé par Kim & Mangenot (*op. cit.*), lorsque, dans leur échantillon, ils ont identifié trois apprenants qui ont refusé de créer et de montrer leurs vidéos par peur d'être critiqués et jugés par leurs pairs.

Un principe de base auquel il peut paraître souhaitable de recourir, lorsqu'on utilise des technologies mobiles qui potentialisent la communication, est celui de l'interaction et de la collaboration. Dans le domaine de l'ALAM, les activités collaboratives sont, selon Kukulska-Hulme & Shield (*op. cit.*), les moins nombreuses, en raison du manque de développement d'applications qui permettent une véritable co-construction de connaissances à travers l'interaction non seulement écrite, mais aussi orale. Également, l'ergonomie des appareils mobiles, notamment la taille de l'écran et du clavier, pose certains problèmes d'utilisation lors de l'interaction écrite (*cf. supra*, p. 16, les résultats obtenus par exemple par Kantel, Tovar & Serrano, 2010). Kukulska-Hulkme & Shield ne rapportent qu'une pratique collaborative et de co-construction de la connaissance. Il s'agit d'une plateforme capable de recevoir des SMS et des images depuis des téléphones portables. Les apprenants doivent se servir de leur appareil pour envoyer des informations (texte, image et audio) concernant un campus universitaire afin de le reconstruire en version numérique. En cas de doutes, le système leur permet de communiquer entre eux pour demander des informations supplémentaires (JISC, 2005).

Plus récemment, on a eu recours aux réseaux sociaux afin d'encourager l'interaction entre apprenants. Une illustration de ce fait nous est fournie par Al-Shehri (2011). Le chercheur a proposé à un groupe d'apprenant d'utiliser Facebook afin de réaliser des activités reliant la classe de langue à l'environnement extérieur. Chaque apprenant devait envoyer des photos et des vidéos ayant des implications sociales ou culturelles, suscitant ainsi la discussion entre les participants. Les apprenants ont trouvé motivant l'incorporation de ce réseau social dans leur apprentissage. Il est intéressant de remarquer que même si la consigne était d'utiliser leurs téléphones portables tout au long de l'activité, les apprenants ne s'en sont servis que pour prendre des photos et des vidéos. Pour la discussion en ligne, ils préféraient utiliser un ordinateur. Un petit écran et les limitations de la connexion Internet décourageaient l'utilisation des téléphones portables. Le fait de se déplacer en dehors de la salle et de créer eux-mêmes leurs propres ressources d'apprentissage en rapport avec leur vie quotidienne, a impliqué une pratique d'apprentissage contextualisé et authentique pour

les apprenants. Même si cette étude n'a rapporté aucun refus de la part des apprenants à mélanger leur réseau social personnel à leur cadre de vie académique, il faut avoir à l'esprit que le cas contraire pourrait se manifester chez certains.

III. L'ALAM et les conceptions de l'apprentissage

Actuellement, lorsque l'on constate la présence irréprouvable des technologies mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues, on est capable de reconnaître que l'ALAM est en effet assis sur un ensemble de théories de l'apprentissage pour lesquelles la Didactique des langues n'a pas manqué d'intérêt : apprentissage authentique, apprentissage situé, apprentissage personnalisé, apprentissage sensible au contexte, apprentissage collaboratif, apprentissage basé sur le jeu (Traxler, 2013, p. 4), parmi d'autres.

Prenons comme exemple l'indice du contexte (*cf. supra.* « C. Le contexte d'apprentissage », p. 28). Cette dimension est présente dans le modèle de l'apprentissage situé de Brown, Collins & Duguid (1989), estimant que la connaissance est située contextuellement et qu'elle se trouve influencée par l'activité, par le contexte et par la culture où ce type d'apprentissage a lieu. Ils considèrent la technologie comme un élément clé, car elle permet d'étendre le pouvoir et la flexibilité des autres éléments faisant partie du modèle : « stories, reflection, cognitive apprenticeship, collaboration, coaching, multiple practice, articulation of learning skills ; and technology » (cités par McLellan, 1996, p. 6).

Dans cette optique, le professeur Beatty (2013) part du constat que même si les technologies mobiles ne sont à l'origine ni conçues ni destinées à satisfaire des besoins éducatifs, leurs fonctionnalités sont des éléments de grande valeur pour les enseignants, les concepteurs de matériels et les apprenants de langues, dans la mesure où, incluses dans un appareil mobile, elles sont susceptibles de favoriser les chances d'appuyer un apprentissage situé:

For example, language learners standing on a city street hoping to locate a good restaurant could download a map and engage in scaffolded language learning as they negotiate directions with a native speaker of the target language. Alternatively, the learners could download a short lesson on asking for directions as well as restaurant-related vocabulary. (p. 3).

Dans le même ordre d'idées, imaginons, par exemple, le potentiel d'un appareil mobile pour développer des activités invitant l'apprenant à se plonger véritablement dans l'ambiance d'une rue (voir la « Promenade nocturne » proposée par Google : <https://nightwalk.withgoogle.com/fr/panorama/149>) sans que pour autant les concepteurs

soient obligés de créer un environnement virtuel complexe, mais plutôt que l'activité propose à l'apprenant de créer cet environnement d'apprentissage en se déplaçant au cœur d'une atmosphère spécifique réelle⁶. Il aura ainsi la possibilité de recueillir ses propres données, de tester ses idées à partir de ses propres expériences, de communiquer et de collaborer avec d'autres apprenants, de construire de nouvelles connaissances et de planifier de nouvelles actions à mener (Sharples, *op. cit.*).

Par ailleurs, dans une pédagogie active, nous estimons que l'activité est étroitement liée à l'attitude apprendre à apprendre dont nous avons parlé dans le chapitre précédent, car elle associe le pouvoir de décision, les moyens et les actes visant un but librement choisi (Amégan, 1993). Dans l'ALAM, la pédagogie active peut notamment être nourrie par des activités de baladodiffusion. C'est la conclusion à laquelle Ting est arrivée : « podcasts have a lot of potential not only as an integrative and supplementary learning tool, but also as a powerful generator of knowledge, which encourages active learning » (Ting, 2011, p. 161).

L'analyse du dispositif *Absolutely Intercultural* de Fox (2008) explicite la liberté de l'apprenant qui caractérise une approche active. Il signale que les apprenants peuvent choisir le moyen d'interagir au sein du dispositif de formation : écrire un commentaire, l'envoyer en format audio, enregistrer une idée à inclure dans le blog, entre autres. Le choix de l'action à réaliser dépendra des capacités, des besoins, des intérêts et, surtout, de l'attitude de l'apprenant.

IV. Pour une attitude apprendre à apprendre dans l'ALAM

Notre projet d'élucidation du concept d'apprentissage mobile s'étale sur l'idée que l'attitude apprendre à apprendre est à la base de l'efficacité de cette méthodologie dans l'enseignement/apprentissage des langues. C'est pour cela que nous pensons que la mise en marche de l'ALAM doit soulever une série de questions que l'on ne fera qu'esquisser ici.

Holec (1990) suggère qu'apprendre à apprendre dans l'enseignement/apprentissage des langues ne peut avoir lieu que si l'on considère des acquisitions dans trois domaines : la méthodologie de l'apprentissage, la langue et son fonctionnement social et la culture d'apprentissage.

⁶ En reprenant la distinction contextuelle faite par Cole (1996), soit le contexte vu comme ce qui nous entoure soit comme ce qu'on construit ensemble, Sharples indique que, dans le second cas de figure, le contexte n'est jamais statique, car « The common ground of learning is continually shifting as we move from one location to another, gain new resources, or enter new conversations » (Sharples, 2005, p. 6).

Premièrement, il faut accorder que le développement d'une attitude apprendre à apprendre doit entraîner l' « Acquisition de savoirs et de savoir-faire méthodologiques, 'techniques' » (*Ibidem*, p. 82). Ici, trois corrélations semblent bel et bien exister entre les indices de l'AM et ces savoirs :

- Entre le support, l'activité et l'attitude : l'apprenant doit savoir, primo, sélectionner un support (utilisation seule ou combinée des supports) en fonction de l'objectif de l'activité visé ; secundo, estimer les difficultés que le support est susceptible de poser lors de son utilisation ; tertio, déterminer la pertinence du choix technique en fonction des objectifs d'apprentissage ; et quarto « évaluer le degré d'efficacité personnelle des activités d'apprentissage pratiquées ; savoir construire sa propre 'méthode' à partir de [supports] existants » (*Ibidem*).
- Entre le contexte et l'attitude : l'apprenant doit savoir prévoir les « conditions de réalisation de l'apprentissage » (*Ibidem*), c'est-à-dire déterminer les caractéristiques du contexte spatio-temporel, les fréquences et la durée qui lui permettront de vivre une expérience d'apprentissage mobile satisfaisante.
- Entre le support et l'attitude : L'apprenant doit être conscient que, afin d'évaluer ses résultats, il doit être capable de « garder la trace de ses acquisitions pour apprécier les progrès réalisés » (*Ibidem*, p. 83). La constitution d'un portfolio à l'aide d'un appareil mobile peut en être un bon exemple (*cf.* Fung, Hennessy & O'Shea, 1998, cités par Burston, *op. cit.*, p. 175).

Deuxièmement, ces corrélations doivent idéalement s'installer au carrefour de l'acquisition de savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue, tels que spécifiés par le CECRL.

Troisièmement, Holec insiste sur le fait que les représentations et les attitudes influencent l'adoption d'une nouvelle forme d'apprentissage. Pour l'auteur, acquérir une nouvelle **culture d'apprentissage** implique, parmi d'autres choses, une réflexion sur ce qu'est enseigner et apprendre, sur ce qu'est une méthode et son utilité et sur le rôle de l'apprenant et de l'enseignant. Par conséquent, acquérir une culture d'apprentissage à l'ère de la mobilité signifie, à notre sens, que les actions enseigner et apprendre, ainsi que le rôle des acteurs concernés doivent être repensés tout en ayant conscience de la manière dont l'ALAM opère et de ses bénéfices.

E. L'intégration

L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues vise d'abord et avant tout, d'après Guichon (2012), à créer les conditions nécessaires à la construction d'usages⁷ pédagogiques autour d'une technologie spécifique. En raison de l'émergence des technologies mobiles et de son caractère relativement étranger au domaine de l'enseignement/apprentissage de langues, il faut promouvoir, dans l'intégration de l'ALAM, une utilisation prolongée et pédagogiquement pertinente de ces technologies. Ce faisant, on donne l'occasion aux enseignants et aux apprenants de mesurer l'impact que celles-ci ont sur leurs activités éducatives. La prise en compte de la culture numérique dont Millerand (1999) parle, comprise comme l'« ensemble des manières de faire, des manières de penser, des représentations et des significations propres à un groupe, auxquelles participent pleinement les objets matériels » (cité par Simonnot, 2009, p. 32), sera primordiale pour l'apprivoisement des outils concernés. La possibilité de modifier la culture numérique d'un contexte spécifique doit nous amener à réfléchir sur les représentations que l'annonce de ces changements va générer, sur les implications affectives, pédagogiques et professionnelles chez les acteurs, et sur le rôle que l'institution va jouer dans cette intégration. Il faut bien dire que ce qui est important à ce sujet est « la perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative » (Gichon, *op. cit.*, p. 16).

Nous comptons explorer, dans la partie 4 de ce mémoire, les croyances et les pratiques des enseignants concernant les TICE, afin de prévoir une intégration de l'ALAM de manière responsable. Mais avant d'entrer dans les détails de l'analyse, il est nécessaire d'apporter, dans la partie 3, quelques précisions sur la méthodologie que nous avons suivie.

⁷ Mœglin (2005) définit les usages « comme des utilisations inscrites dans le temps long de pratiques éducatives stabilisées » (cité par Gichon, 2012, p. 15)

Partie 3

-

Contexte et méthodologie de la recherche

Chapitre 4 – Analyse systémique du terrain d'étude

Comme le titre de ce mémoire le suggère, nous allons nous pencher sur l'exploration d'un terrain spécifique d'apprentissage des langues afin d'y prévoir l'intégration de l'ALAM. Transversale, quantitative (essentiellement), qualitative (complémentaire), analytique et descriptive, notre étude exploratoire, inscrite dans une perspective « systémique des communications », puise aux fondements de la systémique abordée par l'École de Palo Alto et repensée par Mucchielli (2004 ; 2006)⁸.

Dans cette optique, nous observons que notre terrain est configuré par les relations que les acteurs en présence entretiennent entre eux et avec l'institution. Ces éléments faisant partie du système en question, et la communication y étant un facteur important lors de notre démarche, nous nous sommes permis de définir la « communication institutionnelle universitaire » comme l'espace où s'échangent les discours contradictoires des trois acteurs (apprenants, enseignants et administration scolaire) qui ont la légitimité à s'exprimer, au travers des sondages, sur les initiatives éducatives s'adressant directement à eux⁹.

À cette occasion, les discours porteront sur l'intégration des TIC dans l'enseignement, y compris les appareils mobiles, et dont l'enjeu est l'explicitation des conditions d'accès, de l'utilisation, de la perception, du sentiment de compétence informatique et l'analyse de la pertinence de leur intégration dans les cours de langues proposés par l'institution.

La finalité de cette perspective est, en paraphrasant Pierre Zémor (2008, p. 5), d'informer, d'écouter, de contribuer à assurer la relation sociale (sentiment d'appartenance à l'institution) et d'accompagner les changements tant comportementaux que d'organisation ayant un impact sur le programme d'enseignement/apprentissage en vigueur dans l'institution.

⁸ Selon cette perspective, la construction du système de communications s'effectue en cadrant tout d'abord la totalité à analyser, à savoir l'identification des acteurs dans la définition de la problématique. Ensuite, il faut repérer « les relations à examiner, [qui] dans un contexte donné dépendent du problème que l'on étudie ; les relations importantes ou intéressantes seront retenues, les relations banales ou inessentiels seront écartées » (Mucchielli, 2006, para. 111).

⁹ Wolton (1989, p. 30) définit la « communication politique » comme « l'espace où s'échangent les discours contradictoires des trois acteurs qui ont la légitimité à s'exprimer publiquement sur la politique et qui sont les hommes politiques, les journalistes et l'opinion publique au travers des sondages ». Nous nous en sommes inspirés pour définir ce que nous entendons par « communication institutionnelle universitaire ».

I. Contexte et acteurs concernés par notre étude

Nous voudrions montrer les stratégies que nous avons mis en œuvre tout au long de notre étude dans le terrain (*cf.* Pichault, 2006), en nous focalisant notamment sur :

- notre capacité à nous insérer dans le système de relations de l'institution, sur la reconnaissance de notre expérience et sur notre capacité à respecter la dynamique relationnelle interne de l'institution ;
- la cohérence des résultats que nous cherchons à obtenir par rapport aux intérêts et aux besoins de l'institution.
- la négociation et l'adaptation des modalités (durée, terme et mode de restitution) de notre étude.

A. Notre expérience

Notre posture de chercheur nous a imposé un premier travail de décryptage du contexte dans lequel notre étude allait avoir lieu. Notre expérience académique et professionnel directement liée au CELE, la prise de contact via courriel avec le responsable de la scolarité centrale et la consultation du plan de développement institutionnel 2013-2017 (Signoret, 2013), nous ont permis de mener plus aisément cette tâche.

1. Décryptage du contexte

Le CELE propose, parmi d'autres services, l'apprentissage de 17 langues internationales, nationales et régionales aux étudiants universitaires des 18 Facultés, Écoles et Centres de l'UNAM, ainsi que la formation d'enseignants des langues. Les actions du Centre mettent notamment en valeur la planification de projets visant à renforcer l'enseignement des langues à travers l'utilisation des TICE. En ce sens, il propose outre des cours présentiels, des cours hybrides¹⁰ et à distance¹¹. Pour ce faire, des équipes institutionnelles soutiennent les enseignants et les Départements de langues souhaitant intégrer les TIC à leur pratique enseignante et à leur offre éducative. Bref, deux principes directeurs du Centre ont attiré notre attention : d'une part, l'élaboration de nouveaux programmes d'études, la conception de matériaux, d'examens et des cours complémentaires

¹⁰ Entre 2009 et 2010, nous avons eu l'occasion de participer à la conception du cours hybride de FLE et à l'élaboration de certaines de ses activités à réaliser dans la modalité à distance (*cf.* Blin, Martínez, Olmedo Yúdico, & Rodríguez, 2011).

¹¹ Entre 2010 et 2011, nous avons tenu le rôle de tuteur en ligne dans un cours à distance de compréhension de textes en français.

privilégiant l'utilisation des TICE (*Ibidem*, p. 21) et, d'autre part, la formation et l'actualisation pédagogique, didactique et technologique du corpus professoral par rapport à ces technologies (*Ibidem*, p. 27).

Lors de l'élaboration de notre mémoire de licence concernant la conception d'un cours hybride de FLE (Olmedo Yúdico, 2011), nous avons observé la volonté des responsables des Départements de langues de chercher des alternatives qui débouchent sur une offre éducative plus flexible et personnalisée. Les TICE étaient fortement considérées pour parvenir à ces fins, car, pour les décideurs du Centre, elles étaient censées permettre de réaliser des activités qui pouvaient difficilement avoir lieu dans la salle de classe. On cherchait, *grosso modo*, à intégrer les TICE au service des principes du travail collaboratif et de l'autonomie dans l'apprentissage des langues.

2. Le point d'entrée dans l'institution

D'emblée, nous nous sommes mis en contact, à travers l'envoi via courriel de lettres personnalisées, avec les responsables des sept Départements de langues du CELE afin de demander leur appui dans cette étude. Même si nous avons eu trois réponses favorables, c'est l'un des responsables qui nous a recommandé de contacter directement la scolarité centrale pour avoir accès aux courriels des apprenants et des enseignants. Celle-ci s'est montrée très séduite par le sujet de notre étude et la modalité dans laquelle nous comptons la réaliser (un questionnaire en ligne dont nous parlerons plus tard). Cependant, elle devait présenter notre demande auprès du Conseil consultatif du Centre, afin que celui-ci valide notre étude et autorise la diffusion de notre questionnaire.

Par ailleurs, grâce à notre connaissance du contexte, nous avons ressenti le besoin de contacter deux responsables des équipes coordonnant l'intégration des TICE au sein de l'institution. Nous avons sollicité leurs avis concernant la mise en œuvre de l'AM dans l'institution.

3. La validation du contenu

Une fois que la Direction du CELE a analysé le dispositif de recherche que nous comptons mettre en place, elle s'est montrée favorable à sa diffusion car cela allait permettre à l'institution d'avoir un aperçu du degré d'utilisation des TICE par les enseignants ainsi que de connaître les insuffisances en termes d'innovation éducative.

L'échange d'environ 30 messages via courriel avec la scolarité centrale nous a permis d'arriver à la négociation des conditions suivantes :

- Nous nous sommes engagé auprès de l'institution à respecter la confidentialité des données.
- 7200 apprenants y étant inscrits, nous avons décidé d'en prendre un échantillon aléatoire de 500, inscrits à partir des cours intermédiaires et avancés. Pour ce qui est des enseignants, nous sommes convenu d'impliquer les 162 travaillant au Centre. Nous voulions connaître l'avis des apprenants ayant le plus d'expérience possible dans l'apprentissage d'une langue. Nous cherchions également à impliquer des apprenants de plusieurs langues. Ainsi, le tableau suivant illustre la manière dont la scolarité centrale a envoyé le questionnaire en ligne :

| Langue | Total |
|---------------|--------------|
| Anglais | 139 |
| Français | 112 |
| Allemand | 79 |
| Portugais | 63 |
| Italien | 37 |
| Japonais | 21 |
| Náhuatl | 16 |
| Chinois | 12 |
| Russe | 10 |
| Hébreu | 6 |
| Suédois | 5 |

Tableau 4.1. Apprenants de langues censés répondre au questionnaire en ligne

- Afin d'obtenir le plus grand nombre possible de réponses des enseignants et des apprenants, nous avons convenu de présenter l'étude comme étant une initiative institutionnelle avec la collaboration d'un étudiant de master de l'Université Stendhal Grenoble 3. Pour ce faire, nous avons rédigé tous les messages s'adressant aux répondants, mais c'était la scolarité centrale qui était chargée de les leur faire parvenir.

- Nous avons également décidé que le questionnaire en ligne serait disponible pendant trois semaines, du 9 au 28 avril 2014¹².
- Deux semaines après le début du sondage, nous avons convenu d'envoyer un message de rappel aux répondants sélectionnés afin d'inciter leur participation.
- Nous nous sommes engagé à partager les résultats bruts dans une feuille de calcul avec la scolarité centrale à la fin du sondage pour qu'elle réalise sa propre analyse.

4. Le dispositif de recherche

Soulignons d'emblée que tout au long de cette étude, nous nous trouvions à Grenoble. Le choix méthodologique devait alors convenir à notre travail à distance. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'élaborer un questionnaire en ligne adaptatif (questions formulées en fonction des statuts apprenant ou enseignant du répondant) à l'aide du logiciel *LimeSurvey*, outil qui nous a permis de présenter, en format PDF, la structure du questionnaire pour être soumis à la validation de la Direction ; ensuite de le diffuser en ligne, en format HTML interactif, à travers un hyperlien facile à partager ; et enfin de concentrer les résultats dans une feuille de calcul.

Par ailleurs, l'élaboration du questionnaire a suivi un processus itératif de construction cherchant constamment à l'adapter à notre terrain d'étude. Nous devions tenir compte de la charge de travail des apprenants et des enseignants afin de créer, dans la mesure du possible, un outil en adéquation aux activités quotidiennes des répondants. Le fait que nous ayons commencé à concevoir le questionnaire bien avant le décryptage du contexte et des négociations avec la scolarité centrale, nous ont amené à modifier certaines questions afin de les adapter aux caractéristiques de l'institution et aux services qu'elle offre auprès des enseignants et des apprenants. Au niveau de l'interface, par exemple, nous avons ajouté, outre l'emblème de l'Université Stendhal Grenoble 3, ceux du CELE et de l'UNAM.

Après le sondage, nous avons estimé convenable de connaître l'avis des responsables des départements chargés de l'intégration technique des TICE. Enfin, c'était leur avis qui nous aiderait à répondre à l'une des questions de notre problématique. Étant donné que la disponibilité des responsables et notre disponibilité, ainsi que le décalage horaire entre la France et le Mexique, nous ont empêchés d'établir une communication synchrone via

¹² La semaine du 14 au 18 avril ont été des jours non ouvrables.

clavardage ou appel téléphonique en ligne, nous avons choisi de leur poser des questions via courriel.

Nous allons maintenant, dans le chapitre 5, nous attacher à présenter la méthodologie d'élaboration de notre questionnaire. Nous présentons en annexe 4 le questionnaire adressé aux enseignants.

Chapitre 5 – Méthodologie

Notre méthodologie a voulu s'en tenir aux objectifs du questionnement de départ, concernant la possibilité d'intégrer une nouvelle culture numérique à la culture d'apprentissage existante au CELE. Pour ce faire, nous avons entrepris notre enquête de terrain en trois phases : la conception d'un questionnaire en ligne, sa diffusion en ligne et l'analyse des données recueillies, d'un côté, à travers le questionnaire et, d'un autre côté, en menant quelques entretiens via courriel.

Notre démarche a été guidée par une étude préalable de questionnaires existants visant à expliciter divers aspects en rapport avec l'utilisation des TIC, ainsi que par une révision de la littérature offrant des recommandations pour élaborer ce type d'enquêtes. Nous avons également eu recours à des études ayant pour objectif de décrire la place des TICE dans certains contextes scolaires mais, surtout, universitaires.

I. L'objectif du questionnaire en ligne

Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire adressé aux enseignants et aux apprenants afin de connaître leurs expériences relatives à l'accès, à l'utilisation et à la perception, une méthode censée nous permettre de :

lire le destin de la mise en usage d'un nouveau produit ou service dans sa confrontation aux technologies « anciennes », aux pratiques existantes, à l'identité sociale et professionnelle de l'utilisateur (place dans les enjeux, les imaginaires et les tactiques des divers usagers) et aux structures et aux évolutions d'ensemble de l'environnement social et professionnel de l'utilisateur (Froger et Mallein 1997, cités par Jauréguiberry, 2008, para. 22)

L'ambition d'un tel objectif était de constituer un outil dont le degré d'adéquation au contexte institutionnel permette d'appréhender la situation actuelle des acteurs.

A. Les indicateurs

Notre enquête par questionnaire cherchant à définir, *grosso modo*, le rapport des enseignants et des apprenants aux TICE, y compris les appareils mobiles, nous avons adopté le principe de la multiplicité des indicateurs posé par Paul Lazarsfeld : « La relation entre chaque indicateur et le concept fondamental étant définie en termes de probabilité et non de certitude, il est indispensable d'utiliser autant que possible un grand nombre d'indicateurs » (1965, cité par Singly, 2012, p. 24).

Afin de démêler la culture numérique des enseignants et des apprenants, ainsi que leur rapport entre eux et à l'institution, nous avons eu recours à de multiples indicateurs nous

permettant, dans la mesure du possible, d'approcher cette notion centrale pour l'objet de notre enquête. En ce sens, nous avons décomposé cette notion en plusieurs dimensions :

- l'accès aux TIC ;
- l'utilisation des TIC dans la vie sociale, dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues ;
- la perception de l'utilité des TIC pour l'enseignement et pour l'apprentissage des langues ;
- et l'intérêt pour les TIC dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues.

II. Les références à la base du questionnaire

Ayant la volonté de fonder notre argumentation sur des questionnaires élaborés par d'autres acteurs concernés par le domaine, nous nous en sommes inspiré pour formuler notre propre liste de questions en espagnol.

Au plan international, nous avons eu recours à un manuel sur la mesure de l'accès et de l'utilisation des TIC (ITU, 2009) pour repérer les indicateurs fondamentaux relatifs à l'accès des particuliers aux TIC et à l'utilisation qu'ils en font. Nous en avons adapté certains pour formuler des questions relatives à l'accès et à l'utilisation des appareils mobiles. D'autres études (Sáinz, 2014) nous ont également permis d'identifier des indicateurs relatifs aux terminaux utilisés pour avoir accès à Internet en vue de comparer la pénétration des technologies fixes et des technologies mobiles, ainsi que des indicateurs relatifs à la perception de l'impact des TIC dans la vie sociale des utilisateurs.

Concernant spécifiquement la partie du questionnaire adressée aux enseignants, nous avons cherché à scruter très sommairement leur perception de leurs compétences informatiques directement liées à leur pratique enseignante. Le Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (UNESCO & Microsoft, 2011, p. 9) nous a servi de point de repère. Nous avons analysé les trois approches du référentiel (« alphabétisation technologique, approfondissement des connaissances et création de connaissances ») ainsi que les six domaines de l'activité enseignante qu'il propose (« place des TIC dans l'éducation, programme et évaluation, pédagogie, TIC, organisation et administration et formation professionnelle des enseignants ») pour formuler certaines questions.

Au plan national correspondant au contexte de l'étude, nous avons analysé une enquête réalisée par le gouvernement mexicain (INEGI, 2013) et une autre adressée aux

étudiants universitaires mexicains (Crovi, Garay, López, & Portillo, 2011), car nous avons estimé qu'il fallait considérer, dans la formulation des questions, les relations entre les répondants et leurs espaces de vie académique et sociale. Cela nous a énormément aidé à adapter notre vocabulaire au public cible et à diriger nos questions visant à expliciter la perception des répondants.

III. Les phases d'élaboration

Premièrement, après avoir étudié les références citées ci-dessus, nous avons dressé une liste d'expressions ou de thèmes concernant les indicateurs dont nous avons parlé plus haut. Ensuite, pour chaque thème, une liste des questions exhaustives a été formulée et les choix de réponse fixés. Nous avons sélectionné celles qui nous semblaient plus pertinentes à notre sujet d'étude.

Les choix de réponse sont fournis par trois systèmes : questions à choix multiple, questions à choix unique et questions avec des échelles de Likert à quatre, à cinq et à six niveaux afin de permettre d'exprimer le degré d'accord ou de désaccord, le degré d'importance et la fréquence d'utilisation. Ces échelles seraient censées obliger les répondants à une prise de position, donnant une place minimale aux indécisions¹³.

Deuxièmement, suite aux révisions de notre directeur de mémoire, un test de compréhension a été réalisé auprès de six étudiants universitaires hispanophones (deux Colombiens et quatre Mexicains) qui ont reçu le questionnaire via courriel à travers un hyperlien. Il s'agissait de vérifier que tous les items étaient clairs et peu propices à l'ambiguïté ainsi que le système interactif du questionnaire fonctionnait correctement.

Troisièmement, nous avons mené un travail de réduction d'items en fonction des commentaires des six étudiants. En plus, certaines réponses nous ont montré que les questions n'apportaient pas d'informations suffisamment pertinentes, et qu'il valait mieux les éliminer afin de rendre plus cohérent et plus léger l'instrument.

Finalement, nous avons soumis à nouveau le questionnaire au regard critique des deux étudiants qui avaient apporté la plupart des remarques lors du premier test de compréhension. À la fin de cette phase et après les derniers commentaires, nous avons prévu un temps de passation d'environ 20 minutes.

¹³ « Afin de respecter le principe des questions qui ont du sens pour les individus interrogés » (Singly, 2012, p. 69), le questionnaire inclut des fois une option « sans opinion ».

IV. La structure du questionnaire

Schématiquement, nous avons structuré notre questionnaire en deux grandes sections : l'une pour les apprenants (26 questions) et l'autre pour les enseignants (28 questions). Une première question concernant le statut du répondant amène celui-ci à la section correspondante. Chaque grande section est composée de sous-sections issues de l'analyse des indicateurs et des références cités *supra*.

| Section Apprenants (nombre de questions) | Section Enseignants (nombre de questions) |
|--|---|
| I. De ton accès aux TIC (5) | I. De votre accès aux TIC (5) |
| II. De l'utilisation des TIC (4) | II. Des TIC dans l'enseignement/apprentissage (3) |
| III. Des TIC mobiles à l'UNAM (5) | III. De l'utilisation des TIC dans l'enseignement (4) |
| IV. Des TIC dans ta classe de langue (2) | IV. De votre intérêt aux TIC dans l'enseignement (7) |
| V. De l'impact des TIC dans la vie universitaire (2) | V. Vos informations (9) |
| VI. Tes informations (8) | |

Tableau 5.1. Sections et sous-sections du questionnaire en ligne.

Comme indiqué dans le chapitre précédent, notre questionnaire est adaptatif, c'est-à-dire que les répondants n'ont pas à répondre à toutes les questions, mais seulement à celles qui correspondent à leur choix de réponse. Également, nous avons donné le droit aux répondants d'enregistrer leurs réponses et de pouvoir terminer la passation plus tard. Ces remarques, un message de bienvenue et les consignes ont été clairement annoncées dans la page d'accueil du questionnaire (*cf.* Annexe 5).

Partie 4

-

Analyse des données

Chapitre 6 – Analyse et discussion

Pour tenter d'éclairer la question de départ concernant la pertinence d'articuler l'AM (issu d'une culture numérique) à la culture d'apprentissage du public ciblé, et en correspondance aux intérêts et aux habitudes des enseignants et des apprenants, nous allons précisément faire une analyse des données de l'enquête en ligne « La comunidad del CELE y las TIC ». S'agissant d'un questionnaire à deux faces (une partie « apprenant » et une partie « enseignant ») notre projet de départ était de procéder par un traitement différencié des deux parties. La mise en relation des questions dont l'intérêt était de construire des indices et de synthétiser les informations recueillies nous est apparue nécessaire afin de rendre plus compréhensible l'étude.

Cependant, après le toilettage de la partie « apprenant », où nous avons observé un très faible taux de réponses, (sur 500 apprenants¹⁴ prévus à faire la passation du questionnaire, ce ne sont que 11 apprenants qui l'ont renvoyé mais sans l'avoir complètement renseigné), nous avons décidé d'invalider cette partie. Ces questionnaires montraient soit une ou deux sections entières non renseignées soit quelques questions du sujet de l'étude et presque toutes les questions signalétiques également non renseignées.

Voilà pourquoi, nous avons décidé de nous centrer sur la partie « enseignant » pour laquelle, même si le taux de réponses était également faible, les questionnaires retenus après toilettage nous ont permis d'analyser des données très pertinentes à notre recherche.

I. À propos des enseignants

Les questions qui vont nous servir de pivot, ce sont celles concernant le profil des enseignants ayant effectivement participé à l'enquête. Sur 162 enseignants (100%) initialement prévus à faire la passation du questionnaire, ce ne sont que 28 (17,3%) qui ont renvoyé le questionnaire complètement renseigné et 16 (9,9%) qui ne l'ont pas terminé. En ce sens, afin d'assurer la cohérence des résultats, nous n'avons considéré dans l'analyse que les répondants ayant complété la passation. Il s'agit de 25 enseignants mexicains, 1 allemande, 1 états-unienne et 1 japonaise. Nous présentons ci-après les spécificités de cet échantillon :

¹⁴ La scolarité centrale a indiqué qu'une contrainte technique concernant le serveur du CELE ne permettait pas l'envoi des messages à plus de 500 apprenants. En plus, compte tenu du risque de saturer le serveur où le questionnaire en ligne se trouvait, nous avons décidé de ne pas l'envoyer aux 7200 apprenants.

| Nationalité | Âge | Sexe | | Niveau d'études | | | |
|---|-----------|------------|-----------|-----------------|-----------|----------|----------|
| | | H | F | L | M | D | Autre |
| Mexicaine | 25-34 (5) | 3 | 2 | 5 | ----- | ----- | ----- |
| | 35-44 (4) | 1 | 3 | 1 | 3 | ----- | ----- |
| | 45-54 (9) | 4 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| | 55-64 (5) | 1 | 4 | 4 | 1 | ----- | ----- |
| | 65-74 (2) | 1 | 1 | ----- | 2 | ----- | ----- |
| Allemande | 45-54 (1) | ----- - | 1 | ----- | 1 | ----- | ----- |
| États-unienne | 35-44 (1) | ----- - | 1 | ----- | 1 | ----- | ----- |
| Japonaise | 35-44 (1) | ----- - | 1 | 1 | ----- | ----- | ----- |
| Totaux | 28 | 10 | 18 | 16 | 10 | 1 | 1 |
| H=Homme ; F=Femme L=Licence ; M=Master ; D=Doctorat ; Autres=Autres formations | | | | | | | |

Tableau 6.1. Profil général des enseignants

Dans l'ensemble, l'âge de la plupart des enseignants oscille entre 45 et 54 ans (35,7%), suivis de ceux ayant entre 35 et 44 ans (21,4%), entre 25 et 34 ans (17,9%), entre 55 et 64 ans (17,9%) et entre 65 et 74 ans (7,1%). L'échantillon a en moyenne 47 ans.

Nous observons que plus de la moitié de notre échantillon, soit 57,1% sont titulaires d'une licence, 20% ont obtenu un master, une enseignante un doctorat et un autre a fait une formation en enseignement du FLE. En outre, la formation de la plupart de notre échantillon, soit 26 enseignants (92,9%), est en rapport avec la Didactiques des langues, tandis que deux n'ont déclaré aucune formation dans ce domaine. Cependant, ces derniers ont déclaré avoir environ 25 ans d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères.

À travers le tableau suivant, nous constatons que les enseignants sont bien répartis sur plusieurs temps d'expérience dans l'enseignement des langues. Il est de ce fait clair que la variabilité est relativement grande.

| Années | - 1 an | 1-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 46-50 |
|----------|--------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Effectif | 1 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| % | 3,6 | 10,7 | 17,9 | 17,9 | 7,1 | 14,3 | 7,1 | 7,1 | 10,7 | 3,6 |

Tableau 6.2. Tri plat de la variable « Temps d'expérience comme enseignant des langues »

Concernant les langues qu'ils enseignent, une majorité, soit 57,1% (16), sont des enseignants d'anglais, tandis que 6 sont des enseignants de français (21,4%), 2 d'allemand (7,1%) et 4 pour chacune des autres langues : italien, portugais, nahuatl et japonais (14,3%).

A. Accès aux TIC en général

Tous les enseignants ayant répondu à l'enquête disposent à leur domicile d'une connexion à Internet. La plupart (96,4%) y a accès par WIFI, tandis qu'une enseignante ne le fait que par câble. La plupart (92,9%) a également déclaré avoir accès à Internet, tous supports confondus, au CELE, tandis que deux enseignants n'ont fait aucun choix de réponse. Cependant, cette tendance de connexions diminue si l'on se réfère à l'accès à la Toile à tout moment et en tout lieu au travers des appareils mobiles. Si d'un côté 15 enseignants (53,6%) ont les moyens de se connecter où qu'ils soient grâce à leur appareil mobile, d'un autre côté, 5 (17,9%) ne peuvent le faire que s'il y a une connexion WIFI disponible leur permettant d'y accéder.

B. Utilisation des TIC (mobiles/fixe et portable)

En ce qui concerne la pratique numérique des enseignants, le premier travail de confrontation qui s'impose est de connaître la fréquence d'utilisation des appareils mobiles (téléphone portable, smartphone, tablette, baladeur MP3, liseuse, console mobile de jeux vidéo et agenda électronique) et des ordinateurs fixes et portables pour se connecter à Internet. Pour ce faire, nous avons créé des variables synthétiques par calcul de score (Martin, 2012, p. 56)¹⁵. Ainsi, nous avons recodé nos variables à modalités ordonnables (très souvent, souvent, de temps en temps, rarement, jamais) en leur affectant des notes (le score 0 correspondant à « jamais » et le score 4 à « très souvent ») et en comptant le score de chaque enseignant.

À partir de la figure 6.1, nous avons essayé de repérer l'intensité d'utilisation de chaque type de support par chaque enseignant. On remarque, par exemple, le cas de l'enseignant 5 qui montre une utilisation très intense des appareils mobiles pour accéder à Internet. En revanche, pour ce qui est de l'enseignant 7, l'intensité de l'un et de l'autre côté

¹⁵ C'est en fait la méthode d'analyse que nous avons privilégiée le plus souvent dans notre étude.

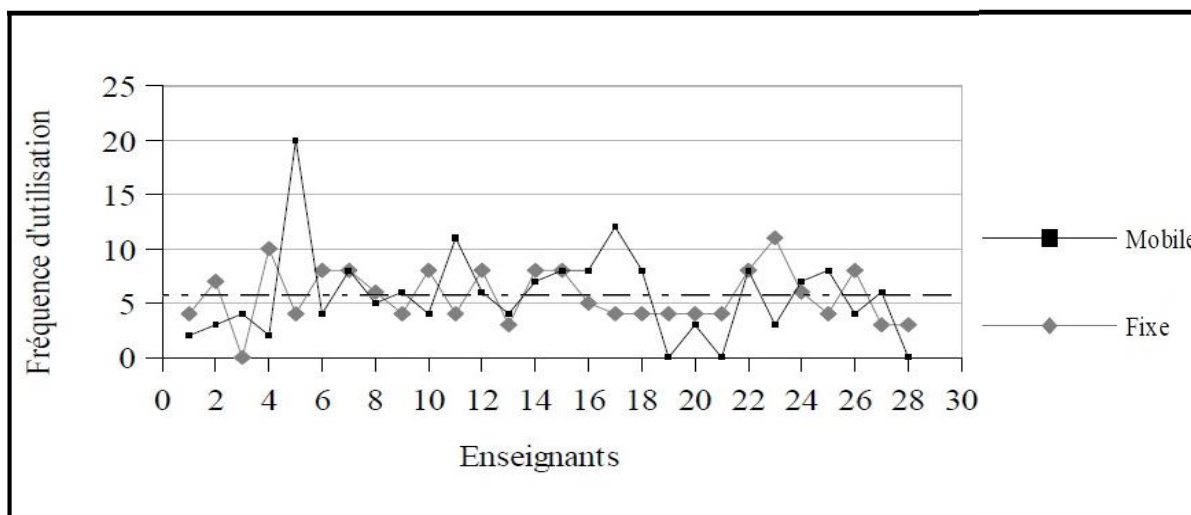


Figure 6.1. Comparaison de la fréquence d'utilisation d'appareils mobiles et d'ordinateurs fixes ou portables pour se connecter à Internet (enseignants).

se situe au même niveau. En outre, les cas des répondants 19, 21 et 28 illustrent les enseignants qui n'utilisent jamais d'appareils mobiles pour se connecter à Internet, tandis que le cas contraire est fourni par l'enseignant 3.

Par ailleurs, si l'on se rapporte aux moyennes générales de l'intensité d'utilisation des deux types de support par tous les enseignants (5,75/mobiles et 5,64/fixes et portables), on peut voir se dessiner six profils :

| | Profil 1 | Profil 2 | Profil 3 | Profil 4 | Profil 5 | Profil 6 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Mobile | 9,9 | 3,6 | 7,3 | 3 | 0 | 4 |
| Fixe/portable | 4 | 8,3 | 7,7 | 3,7 | 3,7 | 0 |

Tableau 6.3. Profil des enseignants

- Profil 1 : plus souvent appareil mobile et moins souvent fixe ou portable.
- Profil 2 : plus souvent fixes ou portable et moins souvent appareil mobile.
- Profil 3 : souvent appareil mobile et encore souvent fixe ou portable.
- Profil 4 : moins souvent fixe ou portable et encore moins souvent appareil mobile.
- Profil 5 : moins souvent fixe ou portable et jamais appareil mobile

- Profil 6 : moins souvent appareil mobile et jamais fixe ou portable.

À titre illustratif, la figure ci-dessus précise l'appartenance de chaque enseignant aux profils. Les enseignants du profil 1 sont ceux qui utilisent davantage les appareils mobiles pour avoir accès à Internet (nettement au-dessus de la moyenne) et moins les ordinateurs fixes ou portables (un peu au-dessous de la moyenne). Les enseignants du profil 2 utilisent plus les ordinateurs fixes et portables (au-dessus de la moyenne) et moins souvent les appareils mobiles (sous la moyenne). Les enseignants à profil 3 utilisent presque avec la même fréquence les deux types de supports (tous les deux au-dessus de la moyenne). Ceux du profil 4 utilisent moins souvent les deux types de supports (tous les deux sous la moyenne). Quant au profil 5, les enseignants n'utilisent jamais d'appareils mobiles mais ils utilisent les autres supports aussi souvent que ceux du profil 4. Cela résulte de trois raisons principales : le manque d'un appareil mobile ayant la fonction de se connecter à Internet, le manque d'intérêt pour cette activité et la préférence d'utilisation d'un ordinateur fixe ou portable. Finalement, l'enseignant 3, le seul à faire partie du profil 6, représente ceux qui utilisent moins souvent les appareils mobiles pour se connecter à Internet (sous la moyenne) et ne se servent pas d'autre type de support.

À l'évidence, l'écart qui s'établit entre les profils montre que les habitudes de connexion des enseignants sont dissonantes, surtout par exemple entre le profil 1 et le profil 6. Cette diversité nous porte à penser qu'une exploration plus approfondie des types d'activités réalisées avec l'un et l'autre type de support, pourrait s'avérer extrêmement utile pour saisir les pratiques et le degré de compétence technique. Il serait intéressant de voir, par exemple, s'ils ont tendance à combiner les fonctionnalités des supports pour réaliser certaines activités, ou s'ils les utilisent plutôt pour mener des activités bien spécifiques aux caractéristiques de chaque support. Nous nous posons cette question car les enseignants ont

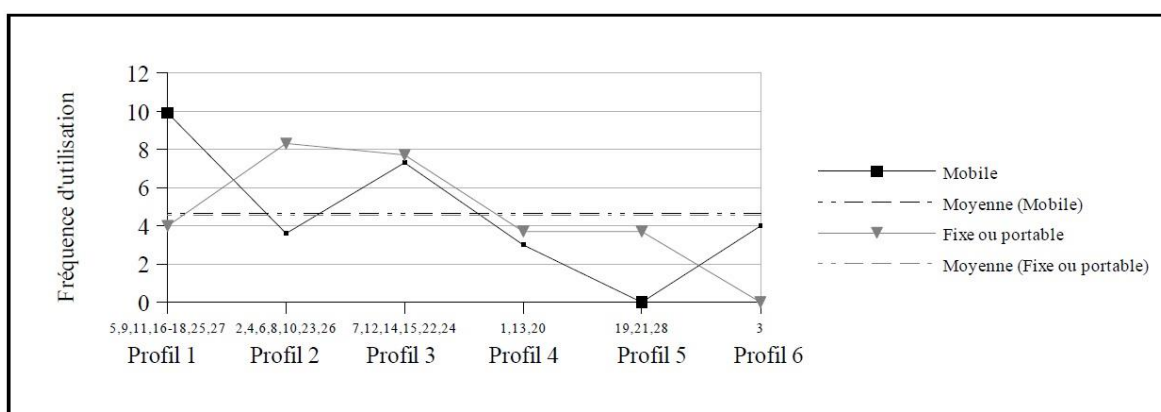


Figure 6.2. Comparaison des fréquences d'utilisation d'appareils mobiles et d'ordinateurs fixes ou portables pour se connecter à Internet.

mis en évidence l'utilisation de sept types de supports mobiles, en privilégiant très majoritairement le smartphone et la tablette.

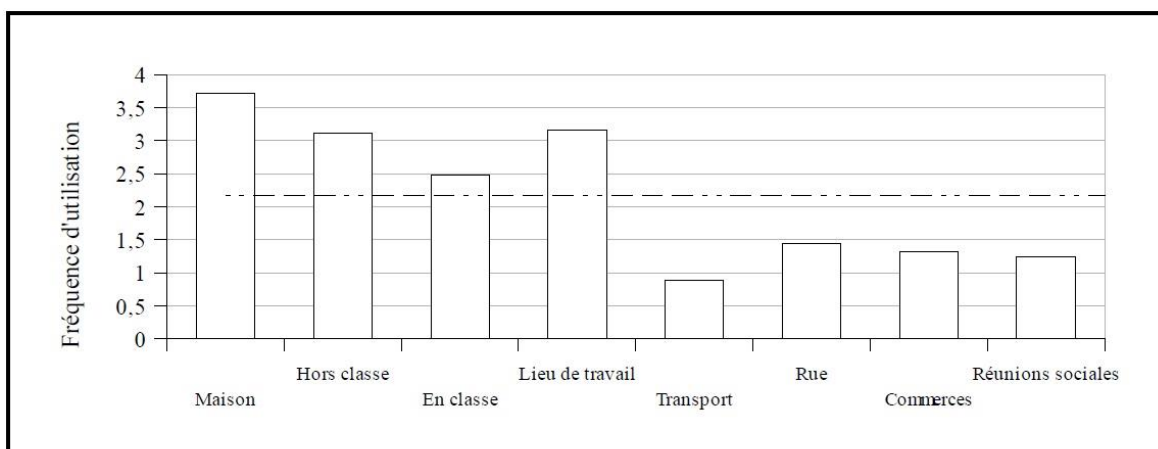


Figure 6.3. Utilisation d'appareils mobiles dans les espaces de vie des enseignants.

1. Lieux d'utilisation des TIC mobiles

Or, si l'on ne se centre que sur l'ensemble des profils qui utilisent des appareils mobiles (profils 1, 2, 3, 4 et 6), soit 25 enseignants (89,3% de l'échantillon), on peut maintenant s'interroger sur les lieux où ils s'en servent. Pour ce faire, nous avons proposé un continuum d'endroits allant du contexte privé et social au contexte professionnel : la maison, des réunions sociales, dans le transport un commun, dans les commerces, dans la rue, hors classe, en classe, dans le lieu de travail. Ayant à nouveau eu recours au recodage des variables qui expriment la fréquence, nous avons obtenu les résultats suivants :

Cette mise en relation de microsystèmes nous permet d'avoir une vue d'ensemble de certains lieux de vie des enseignants, ainsi que de la façon dont ils les associent aux appareils mobiles. Même si nous sommes conscients de la nécessité d'enlever l'ambiguïté de certains items (par exemple, entre « Hors classe » et « Lieu de travail »¹⁶) il est intéressant de noter que la fréquence d'utilisation d'appareils mobiles dans les espaces de vie privés et professionnels proposés dépasse la moyenne (2,2). Par contre, leur utilisation dans des lieux de transitions (situations de mobilités) et sociaux se trouve nettement au-dessous de la moyenne. Ainsi, une réflexion sur la présence et l'utilisation des technologies mobiles au

¹⁶ Nous remarquons que le choix « Hors classe » laisse entendre qu'il s'agit de l'institution, ainsi « Lieu de travail » peut paraître redondant. Il aurait fallu utiliser cette dernière expression car elle semblerait moins susceptible à l'ambiguïté et plus claire.

sein du CELE incite à percevoir, mais non pas à assurer, qu'il peut y avoir une place pour les intégrer à la culture d'apprentissage dans cette institution.

C. L'utilisation des appareils mobiles au CELE dépend-elle de l'âge des enseignants ?

Dans le débat, qui confronte les jeunes connus sous l'étiquette de « natifs numériques » et les adultes d'autres générations, et qui distingue chez ces derniers les « immigrants numériques », il y a une forte tendance à considérer les premiers comme le groupe social qui s'est emparé des TIC (Crovi, 2010, p. 120). Ainsi, il nous est apparu indispensable, dans le cadre de notre étude sur les TIC mobiles, d'analyser l'effet de l'âge des enseignants sur la fréquence d'utilisation de ces appareils.

Pour cette nouvelle étape, nous avons construit des variables synthétiques à partir du recodage des profils traités *supra* (Tableau 6.3). Pour les constituer, nous avons eu recours d'abord à la « moyenne (mobile) » de la figure 6.2 pour créer trois nouvelles variables. Ainsi, la fréquence d'utilisation d'appareils mobiles du profil 1, étant nettement au-dessus de la moyenne, correspond à la nouvelle variable « très souvent » ; le profil 3, aussi au-dessus de la moyenne, correspond à la variable « souvent » ; et les profils 2, 4 et 6, étant sous la moyenne, correspondent à la variable « assez souvent ». Postérieurement, nous avons mené la décomposition de ces profils (sauf évidemment le profil 5) pour composer une population de 25 enseignants répartie en trois groupes d'âges :

- 9 enseignants âgés de 25 à 44 ans ;
- 10 enseignants ayant entre 45 et 54 ans ;
- 6 enseignants ayant entre 55 et 74 ans.

| | Très souvent | Souvent | Assez souvent | Total |
|--------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------|
| 25 - 45 ans | 4 44,4% | 2 22,2% | 3 33,3% | 9 100% |
| 45 - 54 ans | 3 30% | 4 40% | 3 30% | 10 100% |
| 55 - 74 ans | 1 16,6% | 0 | 5 83,3% | 6 100% |
| Total | 8 32% | 6 24% | 11 44% | 25 100% |

Tableau 6.4. La relation de l'âge des enseignants et de la fréquence d'utilisation de TIC mobiles

L'analyse de ces variables révèle les trois conclusions suivantes :

- Les jeunes enseignants ont utilisé plus souvent des appareils mobiles que les autres enseignants.
- Les enseignants d'âge moyen ont utilisé moins souvent des appareils mobiles que les jeunes enseignants, mais plus souvent que les enseignants âgés.
- Les enseignants les plus âgés ont utilisé moins souvent des appareils mobiles que tous les autres enseignants.

Cette analyse de variance fait apparaître un effet significatif de l'âge des enseignants sur la fréquence d'utilisation des appareils mobiles. Comme le montre le tableau 6.4, les enseignants ont plus tendance à utiliser davantage les technologies mobiles s'ils n'appartiennent pas au groupe d'enseignants âgés. Cela ne veut absolument pas dire que ces derniers ne les utilisent pas, mais simplement qu'ils les utilisent moins souvent.

D. Perception des TIC (mobiles/fixe et portable) pour l'enseignement/apprentissage des langues

Après avoir ainsi posé le cadre général d'accès des enseignants aux différents supports, de la fréquence d'utilisation et des différents profils d'utilisation qui composent notre échantillon, nous allons maintenant explorer la perception des TIC au CELE. Pour ce faire, nous allons considérer, premièrement, la manière dont ils conçoivent le rôle des TIC en général dans l'enseignement/apprentissage des langues et, ensuite, les opinions des enseignants face à une éventuelle intégration des technologies mobiles à la classe de langues.

Précisons pour commencer que notre échantillon d'enseignants, incités à exprimer leur degré d'accord ou désaccord avec cinq affirmations, et par conséquent, à organiser leur perception de l'environnement opérationnel des TIC dans leur espace de travail, a été reparti en cinq groupes. Ces variables synthétisent les réponses des enseignants aux items suivants :

1. « Les TIC jouent un rôle important dans le futur professionnel des étudiants ».
2. « Les TIC offrent des possibilités d'enrichir la pratique enseignante en classe de langue ».
3. « Je connais de 'bonnes pratiques' d'utilisation des TIC pour l'enseignement/apprentissage des langues ».
4. « Je connais la politique TIC du CELE ».
5. « La politique éducative TIC du CELE a eu des retombées sur ma pratique enseignante ».

Le codage des variables dépendantes issues d'une échelle de Likert nous a permis d'attribuer une note à chacun des cinq niveaux (0 correspondant à « Pas du tout d'accord » et 4 à « Tout à fait d'accord ») et d'obtenir ensuite la moyenne (15,6). Nous avons également considéré une règle d'équivalence : deux nombres dont l'écart est égal ou inférieur à deux points sont considérés comme équivalents. C'est à partir de cette démarche que les modalités suivantes ont été créées¹⁷ : « Tout à fait d'accord » retient les scores 19 et 20 ; « D'accord » les scores 17 et 18 ; « Plutôt d'accord » les scores 15 et 16 ; « Pas d'accord » les scores 13 et 14 ; et « Pas du tout d'accord » les scores 12 et inférieurs. La figure 6.4 illustre cette répartition.

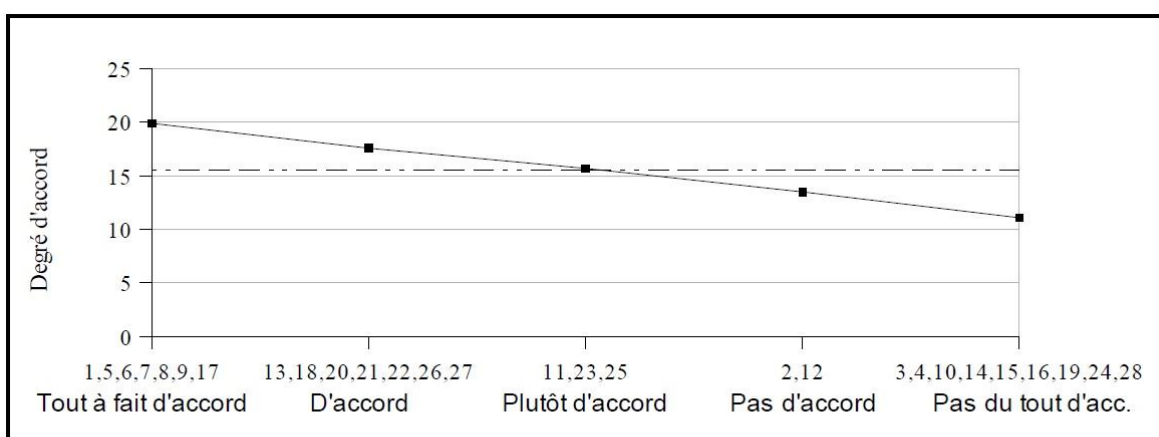


Figure 6.4. Regroupement des enseignants en fonction de leur perception de l'utilité des TIC pour l'apprentissage

Globalement, en prenant en compte le nombre d'enseignants dans chaque catégorie, on peut considérer que le 60,7% de l'échantillon, à savoir les 17 enseignants des catégories au-dessus de la moyenne, ont une perception fondamentalement favorable face au rôle des TIC dans l'apprentissage des langues.

Pour tenter de comprendre ces prises de position, on peut se demander si la fréquence d'utilisation des TIC influe sur leur perception de l'utilité des TIC en classe de langue. Ainsi, nous avons à nouveau considéré les profils des enseignants qui représentent la fréquence d'utilisation. Il suffit de déterminer les moyennes de cette fréquence pour chaque profil pour ensuite obtenir une moyenne générale de fréquence (9.2) qui sera la référence pour définir deux groupes : ceux faisant une « Forte utilisation » (au-dessus de la moyenne) par

¹⁷Ce procédé est semblable à celui que nous avons suivi pour créer les six profils des enseignants.

opposition à ceux qui montrent une « Faible utilisation » (sous la moyenne). Si l'on croise ces variables indicatrices, le tableau 6.5 est le résultat.

| | Faible utilisation | Forte utilisation | Moyenne | Différ. |
|-------------|--------------------|-------------------|---------|---------|
| - Favorable | 2,7 | 7,3 | 5 | -4,6 |
| + Favorable | 2,4 | 7,7 | 5 | -5,3 |
| Moyenne | 2,5 | 7,5 | | |
| Différ. | 0,3 | -0,4 | | |

Tableau 6.5. Relation de l'intensité d'utilisation des TIC et de la perception de leur utilité

Il paraît, d'un côté, que la perception n'a pas d'effet sur le degré d'utilisation des TIC car, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 6.5, les moins favorables en font autant une forte utilisation que ceux ayant une perception plus favorable ; d'un autre côté, il est clair que le degré d'utilisation des TIC a un effet sur la perception, car la plupart des enseignants ayant une perception favorable tendent également à en faire une forte utilisation. Autrement dit, une forte utilisation des TIC est plus susceptible d'entraîner une perception favorable face à leur rôle éducatif.

1. L'acceptation des TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues

Ces préalables étant posés, une réflexion sur l'acceptation à intégrer les technologies mobiles à l'enseignement/apprentissage des langues est convenable. Dans le débat, qui confronte l'image négative des appareils mobiles au contexte scolaire¹⁸, la question sur la pertinence de l'intégration des appareils mobiles à l'ensemble de supports numériques d'apprentissage n'arrête pas de se poser. Représentant pour beaucoup l'antithèse de l'apprentissage (West, 2012), l'image que les enseignants du CELE se font des appareils mobiles correspondrait-elle à cette idée ?

Dans notre enquête, nous avons posé deux questions sous de modalités différentes mais avec le même choix de réponses. D'une part, l'une des premières questions concernait les avantages perçus de l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues ; d'autre part, une autre question, située presque à

¹⁸Selon l'UNESCO, « Les attitudes sociales négatives à l'égard des perspectives éducatives offertes par la technologie mobile constituent l'obstacle le plus immédiat au développement de l'apprentissage mobile. Les gens ont tendance à percevoir les appareils portables (et les téléphones en particulier) comme des objets de loisir, non d'éducation, si bien que cette technologie est régulièrement rejetée comme ayant un effet distrayant ou perturbateur en milieu scolaire » (West, 2012)

la fin de l'enquête, remplaçait l'intégration des TIC par, explicitement, l'intégration des appareils mobiles. Bien que les choix des réponses étaient les mêmes, la sélection se faisait à travers des systèmes de choix différents : l'une à choix multiple, l'autre avec une échelle de Likert. Les avantages que nous avons proposés étaient les suivants :

Q1. « La flexibilisation des espaces ».

Q2. « La flexibilisation des temps ».

Q3. « Communication interpersonnelle ».

Q4. « Diversité de méthodologies ».

Q5. « Publication d'informations »

Q6. « Faciliter des pratiques évaluatives et autoévaluatives »

Ainsi, une fois les résultats recodés à l'aide d'une méthode de pondération pour faire des équivalences entre les moyennes, on a fait des constats très intéressants.

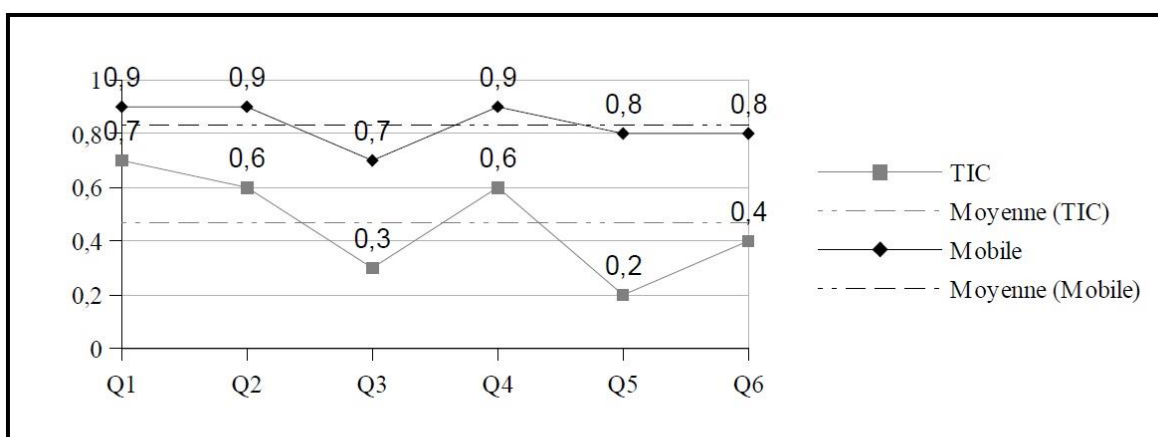


Figure 6.5. Regroupement des enseignants en fonction de leur perception de l'utilité des TIC pour l'apprentissage

La méthode utilisée permet de mettre en évidence les contrastes d'opinion selon le support évoqué. La figure 6.5 montre globalement que les enseignants apparaissent nettement convaincus que l'intégration des technologies mobiles à l'enseignement/apprentissage des langues pourrait être favorable à l'établissement de nouveaux rapports entre les apprenants et leurs contextes spatio-temporels et à la mise en pratique de plusieurs méthodologies d'apprentissage. Nous observons également que la variance entre les opinions concernant spécifiquement les TIC en général, des outils qui font partie de la culture d'apprentissage, est plus grande (un écart de 5 points entre Q1 et Q5) que

celles liées aux technologies mobiles, une nouveauté en processus de découverte (un écart maximum de 2 points).

Cela nous porte à penser que les enseignants s'affirment particulièrement intéressés par la possibilité de pouvoir tirer profit des supports mobiles à des fins d'apprentissage. Cette perception peut jouer un rôle important dans leur motivation, l'un des éléments les plus importants aidant à assurer la mise en marche de l'ALAM.

2. Pratiques existantes liées à l'ALAM

Les constats précédents rejoignent ceux que l'on peut faire à propos de la pratique effective des enseignants qui utilisent ou incitent l'utilisation des TIC mobiles dans la classe de langue. Ce sont, en effet, la plupart des enseignants faisant partie du groupe utilisant intensément les TIC en général (76,2%) qui témoignent de l'utilisation des appareils mobiles pour réaliser des activités propres à la classe de langue : grammaire, vocabulaire, expression/compréhension orale, expression/compréhension écrite, phonétique, activités interculturelles, travail télécollaboratif, stratégies d'apprentissage, parmi d'autres. Par contre, ceux qui n'ont mentionné aucune utilisation de ces supports dans leurs classes, font partie d'un peu plus de la moitié des enseignants ayant témoigné d'une utilisation faible des TIC en général (57,1%).

À l'évidence, si l'on reprend l'analyse du tableau 6.5, on constate que, encore une fois, le degré d'utilisation des TIC peut déterminer non seulement une perception favorable, mais également des pratiques effectives et réalisables. Dans ce cas-là, il resterait qu'une analyse détaillée des types d'activités proposées actuellement en lien avec les appareils mobiles, les modalités, les contextes, bref, toutes les conditions dans lesquelles enseignants et apprenants s'impliquent, soit faite (analyse qui, espérons-le, aura sa place dans un travail ultérieur).

E. Les ressources matérielles, techniques et humaines du CELE pour la mise en œuvre de l'ALAM

Finalement, la perception favorable chez la plupart des enseignants face aux TIC mobiles dans l'apprentissage des langues, ainsi que l'intérêt évident qu'ils dénotent à travers l'utilisation que certains en font actuellement dans leur cours, sont-ils des constats reflétant l'intérêt du CELE pour l'ALAM ? Il est clair que cet intérêt de l'institution s'avère réel, et la motivation que certaines figures au sein du CELE ont montrée face à cette étude le démontre.

Cependant, il ne resterait qu'un élément à soulever concernant l'une des questions posées dès le début de ce mémoire. En définitive, le CELE possède-t-il les ressources

matérielles, techniques et humaines pour la mise en œuvre d'une méthodologie cherchant à intégrer les appareils mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues ? Étant donné que cette question se veut révélatrice de la dimension plutôt technique de la mise en marche de l'apprentissage mobile, nous l'avons faite parvenir à ceux que nous croyons être les plus indiqués pour y répondre : les responsables des départements coordonnant les projets TICE.

Les réponses du responsable du Département d'innovation technologique pour l'enseignement des langues (désormais DITEL) peuvent être mises en rapport avec les recommandations de l'UNESCO (West & Vosloo, 2013) à ce sujet. Comme nous le verrons dans les lignes que le DITEL nous a accordées, nous trouvons que le CELE a commencé, à sa manière, à adopter les recommandations suivantes :

- « Créer ou actualiser des politiques d'apprentissage mobile » (p. 30) ;
- « Former les enseignants à promouvoir l'apprentissage grâce aux technologies mobiles » (p. 31) ;
- « Créer et optimiser le contenu éducatif pour les appareils portables » (p. 33) ;
- « Promouvoir un usage sûr [...] des technologies mobiles » (p. 37) ;
- « Sensibiliser à l'apprentissage mobile par le plaidoyer, le leadership et le dialogue » (p. 39)

Selon le DITEL, l'institution possède toutes les ressources techniques nécessaires à la conception et à l'élaboration de ce type de matériaux. Cela est également possible grâce au fait que l'institution compte sur l'appui de la Direction générale de technologies de l'information et de la communication (DGTIC) de l'UNAM.

Face à cette réponse du DITEL, nous constatons que l'UNAM et, par ricochet, le CELE, montre une véritable volonté de créer et d'actualiser ses politiques TICE pour y intégrer les nouvelles tendances en apprentissage. La création de la DGTIC en 2010 et de ce département en 2012, vise à agir face à l'évolution des besoins de la communauté universitaire liés au progrès technologique.

Pour ce qui est des ressources humaines, le responsable du DITEL affirme qu'il y avait, auparavant, un écart important concernant la connaissance et la mise à profit des TIC mobiles entre les apprenants et les enseignants. C'est pour cela que les activités médiatisées à travers les appareils mobiles n'étaient pas très nombreuses. Face à cette situation, le DITEL a proposé récemment trois ateliers adressés aux enseignants : le premier visait la

compréhension de l'outil matériel et de ses fonctionnalités et services éducatifs ; le deuxième se centrait sur la protection des données, sujet qui a attiré l'attention lors du premier atelier ; le troisième visait les modes d'utilisation des appareils mobiles dans la classe de langue. En plus, les enseignants peuvent accéder à l'expertise du DITEL au moment où ils le désirent.

Il est clair alors que le DITEL offre un soutien aux enseignants désirant intégrer l'ALAM. Mais, les enseignants y ont-ils recours ? Notre enquête par questionnaire indique que sur 19 (100%) enseignants ayant déclaré avoir sollicité ce type de services d'appui académique, 3 (15,8%) le font très souvent, 8 (42,1%) souvent, 3 (15,8%) de temps en temps et 5 (26,3%) le font rarement.

Le DITEL signale que c'est en partie grâce au travail d'adaptation des sites du Centre aux caractéristiques physiques des appareils mobiles ainsi qu'aux ateliers évoqués ci-dessus, que les enseignants ont commencé à utiliser davantage les TIC mobiles et que leur intérêt pour le développement de projets académiques en lien avec ces outils commence à être très évident (Chinasio, gymnase virtuel pour l'apprentissage du chinois, et des matériaux pour l'apprentissage du FLE en fait preuve¹⁹). En ce sens, notre interlocuteur indique que les ressources d'apprentissage conçues par le Centre peuvent être consultées aussi bien à travers les TIC mobiles qu'au moyen des ordinateurs fixes ou portables. Il faut pourtant être inscrit au Centre pour y avoir accès.

¹⁹. D'après le Département de Chinois du CELE, une thésarde a eu l'idée de développer cette application sous forme de jeu-vidéo mais elle ne l'a pas finalisé. Une autre enseignante et le DITEL ont repris l'idée et ont développé un premier module. Cependant, il est difficile pour l'instant d'avoir plus de détails concernant cette application car elle continue à être développée.

Conclusion

Nul doute, aujourd'hui, que les TICE sont des outils nécessaires pour le développement des compétences au XXI siècle chez les apprenants et chez les enseignants. Néanmoins, comme nous venons de le voir à travers quelques études, il nous semble justifié de rappeler que chaque technologie a ses propres limites par rapport à ses caractéristiques physiques et à ses fonctionnalités. En ce sens, l'AM ne devrait pas supposer une utilisation isolée des technologies mobiles, mais plutôt, comme l'ALAM le laisse voir, une utilisation combinée à d'autres technologies à la portée de l'apprenant et de l'enseignant en fonction de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement et, bien évidemment, des contraintes contextuelles et ergonomiques des artefacts.

On ne peut pas prétendre que tout le monde apprenne de la même façon. Il serait contradictoire qu'un système comme l'est l'AM, promoteur de la prise en compte de la spécificité de chaque apprenant, ne tienne pas en compte leur style cognitif. Par exemple, si l'un des objectifs de l'intégration des TIC mobiles dans l'apprentissage des langues est d'appuyer le développement des compétences collaboratives, il faudrait impérativement prévoir une analyse sur les comportements cognitifs qui, selon les chercheurs de ce domaine (*cf.* Huteau, 1975), pourraient avoir un impact sur les interactions sociales. Voilà pourquoi les recherches sur les caractéristiques des apprenants dépendants et indépendants du champ (Lin, Hwang & Kuo, 2009) s'avèrent utiles afin d'identifier les apprenants susceptibles de pouvoir profiter de l'apprentissage collaboratif (dépendants du champ) de ceux qui préfèrent travailler de manière isolée (indépendants du champ).

Une de nos hypothèses fondamentales a été que posséder des outils mobiles ne suffisait pas pour s'engager dans l'AM. C'est précisément là que s'est trouvé notre besoin d'en proposer, à la fin du chapitre 2, un modèle explicatif ayant comme indice capital l'attitude de l'apprenant, tout en essayant de purifier ainsi l'ambiance technocentriste qui entoure le concept. La question n'est seulement pas de savoir si les acteurs sont capables d'utiliser des artefacts qui potentialisent les occasions de communiquer dans leurs cadres de vie privée, mais bien de déterminer s'ils désirent intégrer et mélanger ce potentiel à leurs cadres de vie académique. La question n'est seulement pas de savoir si les acteurs veulent aller à la recherche du temps perdu, mais bien de déterminer s'ils souhaitent trouver ce temps perdu pour enseigner ou apprendre à travers une technologie mobile. La question n'est seulement pas de savoir si les ressources sont disponibles, mais bien de déterminer la

prédisposition des acteurs à les utiliser pour arriver à construire des usages pédagogiques réels. Mais, comment déterminer ces informations ?

Nous avons opté par un questionnaire en ligne dont la passation nous a posé des problèmes. L'expérience en ce sens a été nouvelle, non pas par rapport à la nature de la méthodologie, mais par l'exigence de rigueur que nécessite la compréhension du sujet et à laquelle nous avons essayé d'adhérer tout au long de la conception de l'instrument. Cependant, quelques obstacles trouvés sur le terrain concernant la participation du public restent à surmonter : une fois l'instrument finalisé, comment parvenir à obtenir la participation du public ? Quels moyens devrait-on privilégier afin d'assurer une passation avec succès ? Il faut dire qu'on ne s'attendait pas à une participation si faible de la part des enseignants et quasi inexistante de la part des apprenants. S'agit-il d'un manque d'intérêt pour le sujet ? L'instrument n'était pas en adéquation au contexte de la passation ?

Lors de la présentation de cette recherche à l'occasion du 16^e rencontre nationale d'enseignants de langues étrangères, qui s'est tenue du 30 juillet au 1^e août 2014 au CELE (<http://encuentro.cele.unam.mx/>), nous avons fait part aux assistants de cet obstacle. Parmi quelques enseignants se trouvant dans la salle, une enseignante a affirmé avoir participé à l'enquête, tandis que les autres ont déclaré ne pas être au courant (apparemment ils n'ont pas reçu le lien). Étant donné que le sujet les intéressait, ils nous ont recommandé de mener l'enquête directement avec les apprenants et les enseignants dans les salles, en demandant, bien évidemment, la permission de la Direction. C'était aussi une solution que la scolarité centrale nous avait présentée lorsque nous avons envoyé les résultats bruts. Elle nous avait témoigné sa frustration en racontant l'échec d'une enquête en ligne qu'elle avait essayé de mener précédemment.

En effet, dans le sujet qui nous a occupé tout au long de cette étude, le recours à d'autres instruments comme des entretiens et des observations, bien que des démarches pouvant être plus complexes et plus exigeantes à l'égard du temps et de l'espace, seraient convenables pour compléter les données recueillies par le questionnaire. Nous sommes conscients que notre étude, étant exploratoire, n'arrive pas à des conclusions nettes sur la pertinence d'articuler l'AM aux intérêts et aux habitudes de la communauté universitaire du CELE. Nous pensons que pour pénétrer la dimension des intérêts et des habitudes et, par ricochet, des besoins du public ciblé, d'autres instruments de recueil de données devraient être mis en application. Une enquête par questionnaire, seule, ne donnerait que quelques pistes d'accès au noyau du sujet (c'est notre cas), surtout s'il s'agit de comprendre, et non

seulement de tâtonner, les perceptions, les représentations et les gestes les plus élémentaires d'une culture d'apprentissage numérique si particulière tout comme l'AM.

Cependant, les données collectées suggèrent des conditions favorables à l'optimisation des moyens didactiques, pédagogiques, techniques, matériels et humains permettant de donner un élan aux pratiques déjà existantes en matière d'AM au CELE. Les résultats de l'enquête confirment l'existence de quelques défis à surmonter. Bien que la plupart d'enseignants pensent que les technologies mobiles peuvent bel et bien faire partie du répertoire d'outils d'apprentissage des langues, il ne faut pas négliger qu'il y a une autre partie reflétant une certaine méfiance vers leur adoption, soit parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec leur utilisation ou ne voient pas l'utilité en général, soit parce qu'ils ignorent l'intérêt pédagogique de cette addition.

Pour finir, nous espérons pouvoir connaître prochainement l'avis des apprenants du CELE lors d'une autre étude, afin d'être fidèles à l'analyse systémique du terrain que nous nous sommes proposé de mener.

Liste de références

- Aguilar, G., Neri, L., Robledo-Rella, V., & Noguez, J. (2012, octobre). Implementación de recursos de aprendizaje móvil: una experiencia en física y matemáticas. Repéré le 4 avril 2014 à <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3186>
- Ally, M. (2005). Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. Dans J. Attewell & C. Savill-Smith (Éd.), *Mobile Learning anytime everywhere : A book of papers from MLEARN 2004* (p. 5-8). Londres : Learning and Skills Development Agency. Repéré le 4 avril 2014 à http://www.mobilearn.org/download/events/mlearn_2004/MLEARN_%202004_book_of_conference_papers.pdf
- Al-Shehri, S. (2011). Context in our pockets: Mobile phones and social networking as tools of contextualising language learning. Dans *10th World Conference on Mobile and Contextual Learning*. Beijing, Chine. Recupéré le 10 juillet 2014 à http://mlearn.bnu.edu.cn/source/ten_outstanding_papers/Context%20in%20our%20pockets%20Mobile%20phones%20and%20social%20networking%20as%20tools%20of%20contextualising%20language%20learning.pdf
- Amégan, S. (1993). *Pour une Pédagogie Active et Créative*. Québec : PUQ.
- Azar, A. & Nasiri, H. (2014). Learners' Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1836-1843. Repéré le 25 juin 2014 à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814027049>
- Badillo, P.-Y., & Roux, D. (2009). L'ère du numérique : réseaux du futur et nouvelles applications. Dans *Les 100 mots des télécommunications* (pp. 89-121). Paris : P.U.F. Repéré le 4 avril 2014 à <http://www.cairn.info/les-100-mots-des-telecommunications--9782130574767.htm>
- Beatty, K. (2013). *Beyond the Classroom: Mobile Learning the Wider World*. Monterey, CA : The International Research Foundation for English Language Education. Repéré le 5 mai 2014 à http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/12/TIRF_MALL_Papers_Beatty.pdf
- Blin, B., Martínez, V., Olmedo Yúdico, R., & Rodríguez, M. A. (2011). FLE et TICE : exemple d'une recherche-développement contextualisée conduite au CELE de l'UNAM. *Synergies Mexique*, 1, 81-92. Repéré le 12 février 2014 à http://gerflint.fr/Base/Mexique1/blin_martinez.pdf
- Bourdin, A. (2005). Les mobilités et le programme de la sociologie. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(118), 5-21. doi : 10.3917/cis.118.0005
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burston, J. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: A Selected Annotated Bibliography of Implementation studies 1994-2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157-225. Repéré le 5 mai 2014 à <http://llt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

- Crovi, D., Garay, L. M., López, R., & Portillo, M. (2011). Uso y apropiación de la telefonía móvil. Opiniones de jóvenes universitarios de la UNAM, la UACM y la UPN. *Derecho a comunicar*, 3, 54-73. Repéré le 5 mai 2014 à <http://biblat.unam.mx/fr/revista/derecho-a-comunicar/articulo/uso-y-apropiacion-de-la-telefonía-movil-opiniones-de-jovenes-universitarios-de-la-unam-la-uacm-y-la-upn>
- Crovi, D. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52(209), 119-133. Repéré le 5 mai 2014 à http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-19182010000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Danvers, F. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 Ouvrages recensés (1981-1991)*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dias, A., Carvalho, J., Keegan, D., Kismihok, G., Mileva, N., Nix, J., & Rekkedal, T. (2008). An Introduction to Mobile Learning. Repéré le 5 mai 2014 à http://www.ericsson.com/res/thecompany/docs/programs/the_role_of_mobile_learning_in_european_education/socrates_wp1_english.pdf
- Endrizzi, L. (2010). Les apprentissages nomades en Europe : éléments pour une cartographie de la recherche. Dans F. Poyet, C. Develotte (Éd.), *L'éducation à l'heure du numérique : états des lieux, enjeux et perspectives* (p. 167-188). Lyon : INRP. Repéré le 25 mars 2014 à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00526330>
- Fox, A. (2008). Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*, 11(4). Repéré le 4 avril 2014 à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898141.pdf>
- Gicquel, P.-Y. (2010). Vers une modélisation des situations d'apprentissage ubiquitaire. Dans *Actes des troisièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH* (p. 93-98). Repéré le 25 avril 2014 à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00506967>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Grant, W. C. (1993). Wireless Coyote: A Computer-supported Field Trip. *Commun. ACM*, 36(5), 57-59. doi : 10.1145/155049.155062
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges CRAPEL*, 75-87. Repéré à <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- Huteau, M. (1975). Un style cognitif : la dépendance-indépendance à l'égard du champ. *L'année psychologique*, 75(1), 197-262. doi : 10.3406/psy.1975.28088
- IAB Mexico. (2013). Los dispositivos móviles están transformando la manera en la que los mexicanos se relacionan con el mundo. *IAB. Mexico*. Repéré le 3 mars 2014 à <http://iabmexico.com/usos-habitos-dispositivos-moviles-2013>

- INEGI. (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares, 2012*. Mexico : Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- ITU. (2009). *Manuel sur la mesure de l'accès des ménages et des particuliers aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'utilisation de ces technologies*. Genève : Union internationale des télécommunications. Repéré le 4 février 2014 à http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-ITCMEAS-2009-PDF-F.pdf
- Jauréguiberry, F. (2008). De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif. *Education et sociétés*, 22(2), 29-42. doi :10.3917/es.022.0029
- Kim, H.-K., Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. Dans E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (p. 189-208). Grenoble, Ellug.
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I., & Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: A European Perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 13-35. Repéré le 4 avril 2014 à <http://www.igi-global.com/journals/details.asp?id=7884&mode=tocVolumes>
- Kukulska-Hulme, A., Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Laouris, Y., & Eteokleous, N. (2005). We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. Dans *mLearning 2005 - Full Papers*. Cape Town, South Africa. Repéré le 5 avril 2013 à <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Laouris%20&%20Eteokleous.pdf>
- Le Trésor de la Langue Française informatisé*. (n.d.). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- Lin, S.-S., Hwang, G.-J. & Kuo, F.-R. (2009). Effects on Cognitive Styles in Student Achievement for Context-Aware Ubiquitous Learning. Dans S.C. Kong, H. Ogata, H.C. Arnseth, C.K.K Chan, T. Hirashima, F. Klett, J.H.M. Lee, C.C Liu, C.K Looi, M. Milrad, A. Mitrovic, K. Nakabayashi, S.L. Wong & S.J.H. Yang (Éds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]* (p. 584-587). Hong Kong : Asia-Pacific Society for Computers in Education. Repéré le 25 juin 2014 à <http://www.icce2009.ied.edu.hk/pdf/c4/proceedings584-587.pdf>
- A., Nakabayashi, K., Wong, S.L., Yang, S.J.H. *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]*, S. C. Kong et al.
- Liu, T.-Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of computer assisted learning*, 25(6), 515-527. Repéré le 25 juin 2014 à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=22109363>
- Löwgren, J., & Stolterman, E. (2004). *Thoughtful Interaction Design: A Design Perspective on Information Technology*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Lugo, M. T., & Schurmann, S. (2012). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina. Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas*. Paris : UNESCO. Repéré le 15 janvier 2014 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf>
- Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données*. Paris : Armand Colin.
- McLellan, H. (1996). Situated Learning: Multiple Perspectives. Dans H. McLellan (Éd.), *Situated Learning Perspectives* (p. 5-17). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Mucchielli, A. (2004). *Étude des communications : Approche par la modélisation des relations*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2006). Place de la systémique des communications dans les diverses systémiques. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 12(26), 11-61. doi :10.3917/rips.026.0011
- Ogata, H., & Yano, Y. (2004). Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning. Dans *The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*. (p. 27-34). doi :10.1109/WMTE.2004.1281330
- Olmedo Yudico, R. (2013). *Apprentissage mobile et formation hybride en classe de langue : première étude exploratoire* (mémoire de master, Université Stendhal Grenoble 3, France). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00846995>
- Olmedo Yúdico, R. (2011). *Hacia la incorporación de un modelo semipresencial en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la UNAM* (mémoire de licence non publié). Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., & Lefrere, P. (2003). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Mobilelearn project deliverable*. Repéré le 20 mars 2013 à <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>
- Organista, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally, L. & Lavigne, G. (2013). Apropriación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3). Repéré le 5 mars 2014 à <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/571>
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. New York, NY : Routledge.
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York, NY : Springer.
- Pichault, F. (2006). L'intervention en organisation : une question de légitimation systémique. *Revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels*, 12(26), 63-96. doi : 10.3917/rips.026.0063
- Pineau, G. (2010). Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. *Le Journal des psychologues*, 278(5), 26-31. doi :10.3917/jdp.278.0026
- Poittevin, S., Jolly, V., & Nimier, M. L. (2007). Glossaire FOAD. *Issuu*. Repéré le 20 mars 2014 à <http://issuu.com/arifor/docs/glossairefoad-web>

- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. *LiNE Zine*. Repéré le 13 avril 2014 à <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Ricœur, P. (1972). La métaphore et le problème central de l'herméneutique. *Revue Philosophique de Louvain*, 70(5), 93-112. doi :10.3406/phlou.1972.5651
- ROCKMAN et al. (1997). *Report of a Laptop Program Pilot* (p. 65). San Francisco, CA : Microsoft Corporation & Toshiba America Information Systems. Repéré le 8 mars 2014 à http://www.microsoft.com/education/downloads/aal/resrch_1.rtf
- Sáinz, R. M. (Éd.). (2014). *La Sociedad de la Información en España 2013: siE/13*. Madrid : Fundación Telefónica, Ariel.
- Sharples, M. (2005). Learning As Conversation: Transforming Education in the Mobile Age. Communication présentée à Conference on Seeing, Understanding, Learning in the Mobile Age, Budapest, Hongrie. Repéré le 5 avril 2014 à <http://www.eee.bham.ac.uk/sharplem/Papers/Theory%20of%20learning%20Budapest.pdf>
- Shield, L. & Kukulska-Hulme, A. (2008). Editorial. *ReCALL*, 20(3), 249-252.
- Shih, Y. E., & Mills, D. (2007). Setting the New Standard with Mobile Computing in Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). Repéré le 5 avril 2014 à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/361>
- Signoret, A. M. (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017. CELE, UNAM. Repéré le 4 avril 2014 à http://cele.unam.mx/img/actividades/PDI_CELE_2013_2017.pdf
- Silva, H. (1999). *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle* (thèse de doctorat, Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, France). Repéré le 10 janvier 2014 à <http://lewebpedagogique.com/jeulanguage/files/2011/01/PoetiquesLud.pdf>
- Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 25-37. Repéré le 5 mars 2014 à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCN_053_0025
- Singly, F. de. (2012). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Soualah-Alila, F., Nicolle, C., & Mendes, F. (2013). Towards a methodology for semantic and context-aware mobile learning. Dans *The Encyclopedia of Information Science and Technology, Third Edition* (p. 5847-5855) Hershey, PA : IGI Global. Repéré le 5 avril 2014 à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00876023>
- Song, Y. & Fox, R. (2008). Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing. *ReCALL*, 20(3), 290-314.
- Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *ReCALL*, 20(3), 253-270.
- Ting, A. (2011). A Case Study of Using Podcasts in ESL Modules for Hong Kong Pre-Service Teachers and its Impact on their Attitudes toward Podcasting. Dans *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (p. 160-175). Hershey, PA : IGI Global.

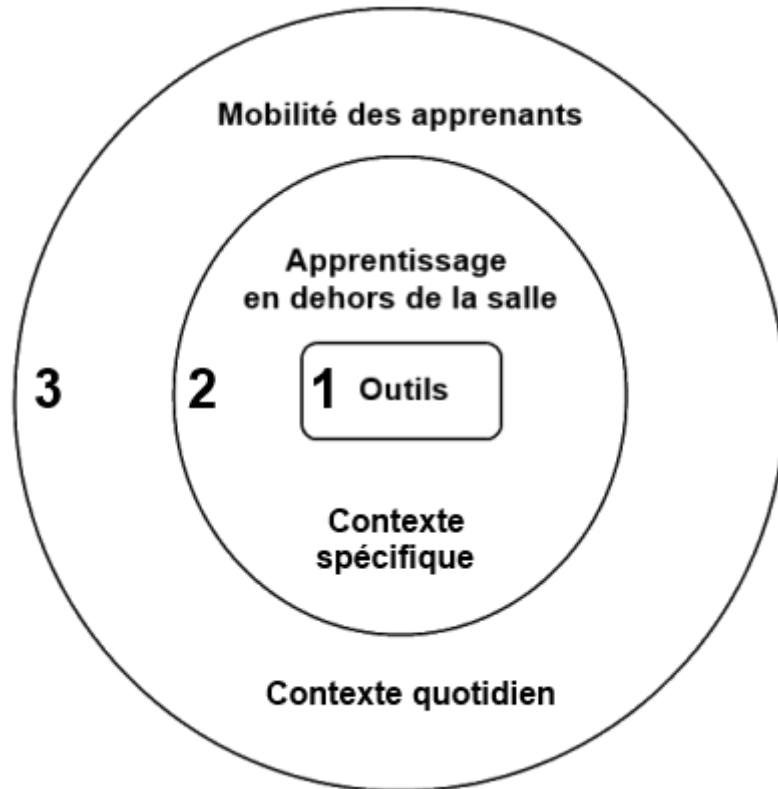
- Traxler, J. (2009). Current State of Mobile Learning. Dans M. Ally (Éd.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* (p. 9-24). Edmonton : Athabasca University Press.
- Traxler, J. (2013). *Mobile learning for languages: Can the past speak to the future?* Monterey, CA : The International Research Foundation for English Language Education. Repéré le 2 février 2014 à http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF_MALL_Papers_Traxler.pdf
- Trifonova, A. (2003). *Mobile Learning - Review of the Literature* (Technical Report No. #DIT-03-009). Trento, Italie : University of Trento. Repéré le 2 février 2014 à <http://eprints.biblio.unitn.it/359/1/009.pdf>
- UNESCO & Microsoft. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO. Repéré le 5 mai 2014 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- West, M. (2012). *Mettre en marche l'apprentissage mobile : thèmes généraux*. Paris : UNESCO. Repéré le 10 janvier 2014 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216451f.pdf>
- West, M. & Vosloo, S. (2013). *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris : UNESCO. Repéré le 10 janvier 2014 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf>
- Winters, N. (2006). What is mobile learning? Dans M. Sharples (Éd.), *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. Nottingham : Université de Nottingham. Repéré le 13 février 2014 à http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/54/PDF/Sharples_Big_Issues.pdf
- Wolton, D. (1989). La communication politique : construction d'un modèle. *Hermès*, (4), 27-42. doi :10.4267/2042/15353
- Zatarain, R. & Barrón, M. L. (2011). Herramienta de autor para la identificación de estilos de aprendizaje utilizando mapas auto-organizados en dispositivos móviles. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 43-55. Repéré le 10 avril 2014 à http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412011000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
- Zémor, P. (2008). *La communication publique*, Paris : P.U.F. Repéré le 10 janvier 2014 à http://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_ZEMOR_2008_01_0003

Table des annexes

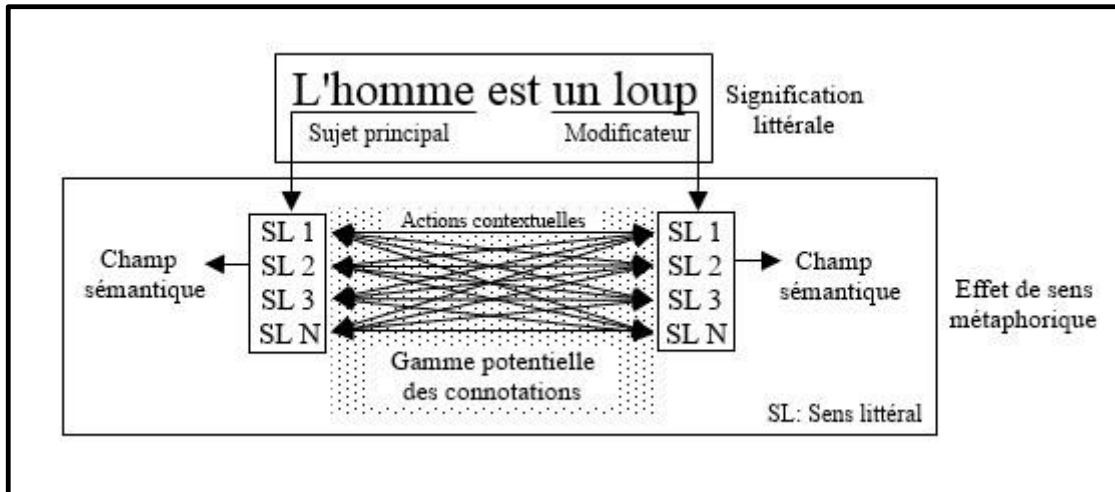
| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Focalisations de la recherche sur l'apprentissage mobile selon Mike Sharples (cité par Pachler, Bachmair & Cook, 2010, schéma élaboré par nos soins) | 76 |
| Annexe 2 Construction de la signification métaphorique selon Ricœur (1972, schéma élaboré par nos soins) | 77 |
| Annexe 3 Mise en perspective historique de l'Apprentissage de Langues Assisté par Mobile (ALAM). | 78 |
| Annexe 4 Questionnaire en ligne adressé aux enseignants..... | 80 |
| Annexe 5 Page d'accueil du questionnaire en ligne | 104 |

Annexe 1

Focalisations de la recherche sur l'apprentissage mobile selon Mike Sharples (cité par Pachler, Bachmair & Cook, 2010, schéma élaboré par nos soins)



Annexe 2
Construction de la signification métaphorique selon Ricœur (1972,
schéma élaboré par nos soins)



Annexe 3
Mise en perspective historique de l'Apprentissage de Langues Assisté par Mobile (ALAM).

| Années | Langues ciblées | Supports | Activités | Pays |
|----------------|-----------------------------------|--|--|---------------------------------|
| 1994-1995-1997 | Anglais L1 | Traitement de texte en PDA. | Amélioration de l'écriture/Promotion de la lecture et de l'écriture. | Canada, Australie et Angleterre |
| 1995 | Anglais et japonais L2 | E-dictionnaires portables. | Effectivité des e-dictionnaires portables/Promotion de leur utilisation. | Japon |
| 1998 | Anglais L1 | PDA. | Constitution d'un portfolio. | Angleterre |
| 2001 | Espagnol L2 | Reconnaissance de voix, courriel, SMS, quiz, traducteurs et tuteurs en ligne en téléphone portable et en ordinateur de bureau. | Travail autour du vocabulaire. | États-Unis et Japon |
| 2002 | Espagnol L2 | Smartphone. | Leçon prototype d'espagnol des affaires. | Espagne |
| 2003 | Anglais L2 | PDA. | Passage d'un cours présentiel de syntaxe au format ALAM. | Corée |
| 2003 | Anglais et japonais L2 | Technologie ubiquitaire. | Apprentissage collaboratif centré sur le vocabulaire, les propositions et les formules de politesse en fonction de la localisation de l'apprenant. | Japon |
| 2003 | Norvégien et français L2 et Latin | PDA. | Grammaire et vocabulaire/Clavardage via textos/Prononciation vocalique en latin. | États-Unis |
| 2003 | Anglais L2 | Système algorithmique personnalisé et appareils mobiles. | Discrimination de phonèmes. | Angleterre |
| 2004 | Anglais L2 | Téléphone portable et TV interactive. | Apprentissage informel de la langue. | Angleterre |
| 2004 | Anglais L2 | SMS et téléphone portable. | Préparation à l'examen TOEIC. | Japon |
| 2004 | Espagnol L1 | PDA. | Développer la compétence de lecture à travers l'apprentissage collaboratif. | Chili |

| | | | | |
|------|--------------------------|--|---|------------|
| 2005 | Japonais L2 | Communication via texto et voix à travers un PDA. | Communication entre tuteurs et apprenants. Partage de données multimédia recueillies dans des situations de la vie quotidienne. | Japon |
| 2005 | Français L2 | Baladeur numérique MP3, SMS et téléphone portable. | Interaction sociale collaborative et participation à une communauté d'apprenants. | Norvège |
| 2005 | Anglais L2 et chinois L1 | Système de reconnaissance de la parole et PDA. | Amélioration de la prononciation. | Taïwan |
| 2006 | Divers | Système mobile d'apprentissage de langues. | Distribution de contenus adéquats en fonction des attributs, de la localisation et du contexte de l'apprenant. | Norvège |
| 2007 | Anglais L2 | Baladodiffusion, vidéo, ordinateurs et appareils mobiles. | Travail autour des stratégies d'écoute. | États-Unis |
| 2007 | Anglais L2 | Groupe mobile, photos, textes, téléphone portable. | Apprentissage culturel. Envoi de contenu multimédia. | Angleterre |
| 2008 | Anglais L2 | Ordinateur et téléphone portable. | Présentation de <i>flashcards</i> et de jeux d'apprentissage. Répétition de mots, lecture extensive et matériels d'écoute. | Japon |
| 2009 | Anglais L2 | Téléphone portable. | Élaboration de journaux vidéo. | Japon |
| 2009 | Anglais L2 | Baladodiffusion, ordinateur et appareils mobiles. | Auto-étude, préparation aux examens et intégration à la salle de classe. | États-Unis |
| 2009 | Anglais L2 | E-dictionnaires et PDA | Traduction instantanée à l'aide d'une application de lecture. | Taïwan |
| 2012 | Danois L2 | Ordinateur et appareils mobiles. Prise de notes, capture de photo et vidéo, enregistrements d'audio. | Apprendre dans le lieu de travail. | Danemark |

Tableau 2 : Synthèse de travaux autour de l'ALAM²⁰

²⁰Nous avons entrepris l'élaboration de ce tableau synthétique à partir du travail de Burston (*op. cit.*). Pour ce faire, nous n'avons considéré que les références nous permettant d'illustrer *grosso modo* la diversité de supports et d'activités au sein de l'ALAM.

Annexe 4
Questionnaire en ligne adressé aux enseignants

La comunidad del CELE y las TIC



Sondeo sobre la utilización, el acceso y la percepción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación dirigido a estudiantes y profesores de lenguas.

Estimado miembro de la comunidad del CELE,

Agradecemos su interés en apoyar esta investigación, la cual nos permitirá realizar una descripción de la situación actual de los estudiantes y de los profesores del CELE de la UNAM inmersos en la Sociedad de la Información en México. El presente estudio se centra en los usos que estudiantes y profesores de lenguas hacen de ciertas tecnologías así como en su percepción de dichas herramientas. Deseamos que este estudio nos permita explorar alternativas para aprovechar las tecnologías emergentes con miras a mejorar y a apoyar el acceso, la equidad y la calidad del aprendizaje de lenguas en México. Es por ello que su franqueza, su opinión y su tiempo serán pieza clave para el éxito de esta empresa.

Responder esta encuesta le tomará 20 min. aproximadamente. Cabe señalar que puede guardar sus respuestas dando clic en el botón "**Continuar después**" para seguir contestándola más tarde.

Esta encuesta es anónima y los datos recopilados serán estrictamente utilizados para fines de investigación.

Fecha de caducidad de la encuesta: **28 de abril de 2014.**

* Este sondeo es realizado con el apoyo del Lic. Rodrigo Olmedo Yúdice, estudiante de Maestría en Didáctica de las lenguas e ingeniería pedagógica multimedia (Université Stendhal Grenoble 3, Francia).

Hay 55 preguntas en esta encuesta

Estatus

¿Cuál es su estatus en el CELE? *

Elige una respuesta

- Estudiante
- Profesor

I. DE SU ACCESO A LAS TIC

¿En dónde tiene acceso a Internet?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:
La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Hogar (con WIFI)
- Hogar (sin WIFI)
- Institución de estudios
- Lugar de trabajo
- Casa de otra persona
- Sitio público sin costo
- Sitio público con costo
- Cualquier lugar con mi dispositivo móvil
- Cualquier lugar con mi dispositivo móvil sólo si hay WIFI disponible
- Otro:

¿Con cuáles de los siguientes dispositivos se conecta a Internet?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Muy seguido | Seguido | Ocasionalmente | Rara vez | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| *Teléfono celular básico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Teléfono celular inteligente (ej. iPhone, BlackBerry, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Tableta táctil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Phablet (híbrido de teléfono y tableta) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Reproductor digital de audio y video (ej. iPod) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Lector digital de libros electrónicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Consola móvil de juegos de video | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Agenda digital personal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Computadora de escritorio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Computadora portátil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Consola de juegos de video (conectada a un televisor) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*Ítems considerados en esta encuesta como dispositivos móviles.

¿Qué sistema operativo utiliza el dispositivo móvil con el que se conecta a Internet? Si no cuenta con uno, favor de elegir la opción correspondiente.

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Android
- Apple (iPod, iPhone, iPad)
- BlackBerry
- Firefox OS
- Linux
- Microsoft (Windows Phone)
- RIM
- Symbian
- No sabe
- No tengo dispositivo móvil
- Otro

¿En dónde utiliza su dispositivo móvil?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue No 'No tengo dispositivo móvil' en pregunta '30 [3]' (¿Qué sistema operativo utiliza el dispositivo móvil con el que se conecta a Internet? Si no cuenta con uno, favor de elegir la opción correspondiente.) y La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Muy seguido | Seguido | Ocasionalmente | Rara vez | Nunca |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Hogar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fuera de clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| En clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lugar de trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Transporte público | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La calle | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Establecimientos comerciales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reuniones sociales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Si no se conecta a Internet con un dispositivo móvil, ¿cuáles son las razones?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'No tengo dispositivo móvil' en pregunta '30 [3]' (¿Qué sistema operativo utiliza el dispositivo móvil con el que se conecta a Internet? Si no cuenta con uno, favor de elegir la opción correspondiente.) y La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Falta de dispositivo móvil equipado para ello.
- Falta de recursos económicos para adquirir un dispositivo móvil.
- Falta de tiempo.
- Falta de interés.
- Conexión muy lenta.
- Costo del abono a Internet caro.
- No sabe cómo utilizar un dispositivo móvil para tener acceso a Internet.
- Problemas de seguridad o privacidad.
- Desconoce su utilidad.
- Prefiere utilizar una computadora de escritorio o portátil.
- Otro:

II. DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Sin comentarios |
|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Las TIC juegan un papel importante en la futura profesión de los estudiantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Las TIC ofrecen posibilidades para enriquecer la práctica docente como profesor de lengua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conozco "buenas prácticas" que hacen uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje de lenguas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conozco la política relacionada con las TIC que lleva a cabo el CELE. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La política educativa sobre las TIC del CELE tiene efectos en mi práctica docente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Para usted, ¿cuáles serían las tres principales ventajas de la Integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Please select at most 3 answers

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Flexibilización de espacios
- Flexibilización de tiempos
- Comunicación interpersonal
- Diversidad de metodologías
- Publicación de información
- Facilita prácticas de evaluación y de autoevaluación
- Otro:

Para usted, ¿cuáles serían las tres principales limitaciones de las TIC integradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Please select at most 3 answers

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Equipamiento de espacios
- Acceso a la red
- Movilidad
- Lentitud
- Fallas técnicas
- Limitaciones de los usuarios
- Tiempo insuficiente para utilizarlas
- Otro:

III. DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC

Cuando busca utilizar una TIC en su clase, ¿qué importancia le da a los siguientes factores?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Muy importante | Importante | No tan importante | Nada importante |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Fácil de utilizar para mí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conozco el uso del recurso o de la herramienta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Innovación tecnológica y didáctica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Si resuelve necesidades de aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Accesibilidad (que puede ser utilizada por todos los alumnos incluso con discapacidad) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| De fácil acceso para todos los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Si los demás profesores la utilizan en su práctica docente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motivación para los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Muy seguido | Seguido | Ocasionalmente | Rara vez | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Publicar material didáctico en Internet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Consultar material didáctico en Internet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participar en cursos o talleres relacionados con las TIC | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ofrecer formaciones relacionadas con las TIC para los profesores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Resolver mis propios problemas técnicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprender a utilizar TIC o aplicaciones de manera autónoma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Cuando se sirve de las TIC, ¿qué herramientas utiliza y qué tipo de actividades de aprendizaje apoya usted en su clase de lengua? ¿Con qué frecuencia lo hace?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Muy seguido | Seguido | Ocasionalmente | Rara vez | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Gramática | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vocabulario | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Expresión/comprensión oral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Expresión/comprensión escrita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fonética | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Intercultural | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabajo colaborativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estrategias de aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Envío de anuncios, tareas o información a los estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realización y difusión de podcasts | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wikis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Webquest | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Foros de discusión | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sitios de actividades en línea | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sitios para crea presentaciones, mapas conceptuales u otros recursos en línea | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Utiliza los servicios de apoyo académico para la implementación de las TIC que proporciona el CELE (Departamento de Innovación Tecnológica para la Enseñanza de Lenguas, Cómputo, etc.)?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Muy seguido
- Seguido
- Ocasionalmente
- Rara vez
- Nunca

IV. DE SU INTERÉS EN LAS TIC

¿Ha participado en proyectos de innovación educativa con TIC en los últimos 5 años?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Sí
- No

¿Ha impulsado o coordinado en el CELE actividades apoyadas en la utilización de TIC en los últimos 5 años?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Sí
- No

¿Realiza alguna de las siguientes acciones para mejorar sus competencias en la utilización de TIC?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Participación en encuentros pedagógicos o espacios de reflexión
- Utilización de diferentes fuentes de información
- Acceso a plataformas y repositorios de recursos digitales
- Creación y mantenimiento de un listado de sitios web relevantes a su práctica docente
- Participación en redes profesionales
- Participación en grupos de innovación e investigación sobre docencia con TIC
- Difusión de su experiencia docente utilizando las TIC en clase
- Otro:

¿Considera que los dispositivos móviles, comprendidos éstos como recursos TIC integrados al proceso de enseñanza aprendizaje, favorecerían los siguientes elementos?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Sin comentarios |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Flexibilización de espacios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Flexibilización de tiempos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comunicación interpersonal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diversidad de metodologías | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Publicación de información | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Facilita prácticas de evaluación y de autoevaluación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿Ha utilizado o promovido la utilización de dispositivos móviles en su clase de lengua?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Sí
- No

¿Para qué los ha utilizado o promovido en su práctica docente?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Sí' en pregunta '44 [16]' (¿Ha utilizado o promovido la utilización de dispositivos móviles en su clase de lengua?) y La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, marque TODAS las que correspondan:

- Gramática
- Vocabulario
- Expresión/comprensión oral
- Expresión/comprensión escrita
- Fonética
- Intercultural
- Trabajo colaborativo
- Estrategias de aprendizaje
- Envío de anuncios, tareas o información a los estudiantes
- Podcasts realizados o difundidos vía dispositivos móviles
- Aplicaciones de desarrollo y gestión de la clase
- Compartir información o materiales con colegas
- Otro:

¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'No' en pregunta '44 [16]' (¿Ha utilizado o promovido la utilización de dispositivos móviles en clase de lengua?) y La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Sin comentario |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| A través de sus dispositivos móviles, los estudiantes pueden realizar actividades (comprensión oral/escrita, fonética, etc.) o revisiones (gramática, vocabulario, etc.) en cualquier lugar público (Transporte, cafetería, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Los estudiantes integran sus dispositivos móviles al uso que ya hacen de otras tecnologías y útiles para apoyar su aprendizaje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprovechamiento de los dispositivos móviles para facilitar mi práctica docente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Desarrollo de actividades de aprendizaje que integran contenido, tecnología móvil y pedagogía. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Los dispositivos móviles responden a las necesidades de los estudiantes y a las nuevas formas de aprender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me gustaría saber más del aprendizaje móvil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

V. Sus datos

¿Qué edad tiene?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- 17 a 24 años
- 25 a 34 años
- 35 a 44 años
- 45 a 54 años
- 55 a 64 años
- 65 a 74 años
- 75 a 84 años

Por favor, indique su sexo.

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Mujer
- Hombre

¿De qué nacionalidad es usted?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

¿Cuál es su estado civil?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Soltero(a)
- Conviviente
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viudo(a)
- Otro

¿Cuál es su nivel de estudios?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:
La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

Licenciatura

Maestría

Doctorado

Otro

¿Qué disciplina estudia o estudió?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:
La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

¿Qué lengua enseña?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

- Alemán
- Árabe
- Catalán
- Chino
- Coreano
- Francés
- Griego moderno
- Hebreo
- Inglés
- Italiano
- Japonés
- Náhuatl
- Portugués
- Rumano
- Ruso
- Sueco
- Vasco
- Otro

¿Tiene usted una formación como profesor de lengua extranjera?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Elige una respuesta

Sí

No

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene usted como profesor de lengua extranjera?

Contestar a esta pregunta sólo si las siguientes condiciones se cumplen:

La respuesta fue 'Profesor' en pregunta '1 [0]' (¿Cuál es su estatus en el CELE?)

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Meses

Años

Agradecemos infinitamente su contribución. Los datos que acaba de proporcionar son muy valiosos para esta investigación y para favorecer la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje en México. Si tiene algún comentario o sugerencia sobre el contenido del cuestionario, favor de contactar al administrador, Lic. Rodrigo Olmedo Yúdico, en la siguiente dirección: rodrigo.yudico@gmail.com

¡Saludos cordiales!



29/04/2014 – 14:07

Enviar su encuesta.
Gracias por completar este cuestionario.

Annexe 5

Page d'accueil du questionnaire en ligne



La comunidad del CELE y las TIC



Sondeo sobre la utilización, el acceso y la percepción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación dirigido a estudiantes y profesores de lenguas.

Estimado miembro de la comunidad del CELE,

Agradecemos su interés en apoyar esta investigación, la cual nos permitirá realizar una descripción de la situación actual de los estudiantes y de los profesores del CELE de la UNAM inmersos en la Sociedad de la Información en México. El presente estudio se centra en los usos que estudiantes y profesores de lenguas hacen de ciertas tecnologías así como en su percepción de dichas herramientas. Deseamos que este estudio nos permita explorar alternativas para aprovechar las tecnologías emergentes con miras a mejorar y a apoyar el acceso, la equidad y la calidad del aprendizaje de lenguas en México. Es por ello que su franqueza, su opinión y su tiempo serán pieza clave para el éxito de esta empresa.

Responder esta encuesta le tomará 20 min. aproximadamente. Cabe señalar que puede guardar sus respuestas dando clic en el botón "**Continuar después**" para seguir contestándola más tarde.

Esta encuesta es anónima y los datos recopilados serán estrictamente utilizados para fines de investigación.

Fecha de caducidad de la encuesta: **28 de abril de 2014.**

* Este sondeo es realizado con el apoyo del Lic. Rodrigo Olmedo Yúdice, estudiante de Maestría en Didáctica de las lenguas e Ingeniería pedagógica multimedia (Université Stendhal Grenoble 3, Francia).

RÉSUMÉ

L'apprentissage mobile est une tendance éducative dont l'épistémologie est constamment mise en question. Nous nous sommes fixé comme objectif d'apporter quelques réponses à la question de sa définition en introduisant notre modèle explicatif. Cela nous permettra d'introduire par la suite le concept d'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile. Une réflexion sur l'intégration d'une nouvelle culture numérique mobile dans une culture d'apprentissage déjà existante s'avérera ici pertinente.

Pour ce qui est de l'enquête que nous avons menée, nous expliciterons les grandes lignes de la perspective systémique que nous avons privilégiée.

Finalement, nous serons en mesure d'analyser les données recueillies en nous attachant à mettre en lumière les aspects relatifs à la pertinence de l'intégration de l'apprentissage mobile au Centre d'enseignement de langues étrangères de la *Universidad Nacional Autónoma de México*.

MOTS-CLÉS : apprentissage mobile, langues, intégration tice, mexico, mall, call, perception

RESUMEN

El aprendizaje móvil es una tendencia educativa cuya epistemología está en discusión constante. Establecimos como objetivo brindar algunas respuestas en cuanto a su definición introduciendo nuestro modelo explicativo. Esto nos permitirá introducir posteriormente el concepto de *Mobile Assisted Language Learning* (MALL). Una reflexión sobre la integración de una nueva cultura digital móvil a una cultura de aprendizaje existente será pertinente.

En cuanto a la encuesta que realizamos, mencionaremos las grandes líneas de la perspectiva sistémica que privilegiamos.

Finalmente, analizaremos los datos recolectados enfocándonos en los aspectos relativos a la pertinencia de la integración del aprendizaje móvil en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje móvil, lenguas, integración tice, mexico, mal, call, percepción