

Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel



Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

rodrigo.yudico@gmail.com

Reçu le 25-09-2014/ Evalué le 30-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Cet article reprend la recherche menée dans le cadre d'un mémoire de Mastère intitulé *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*. Il propose une réflexion sur la définition de l'apprentissage mobile, tendance qui recommande l'utilisation des TIC mobiles pour soutenir des processus éducatifs. La première partie est axée sur la discussion autour du concept, en proposant plus qu'une définition, le développement d'un modèle explicatif pour introduire par la suite le Concept d'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile. La seconde partie se centre sur l'enquête menée auprès des enseignants de langues du *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) (Centre d'Enseignement de Langues Etrangères)* de la *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (Université Nationale Autonome du Mexique)* afin d'analyser les possibilités d'intégration à l'action professorale actuelle de ce mode d'apprentissage.

Mots-clés : apprentissage nomade, langues, intégration TIC, MALL, CALL

Aprendizaje móvil de lenguas en contexto institucional

Resumen

Este artículo retoma la investigación realizada para una tesis de maestría que lleva por título *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. (Hacia la implementación del Aprendizaje móvil de lenguas en contexto institucional: estudio exploratorio en el Centro de Lenguas de la UNAM)*. El artículo propone una reflexión sobre la definición del aprendizaje móvil, tendencia que busca la utilización de las TIC móviles para apoyar procesos educativos. La primera parte se enfoca en la discusión que ha surgido sobre este concepto, proponiendo el desarrollo de un modelo explicativo en lugar de una definición, y da paso a la introducción del Concepto de Aprendizaje de Lenguas Asistido por dispositivos Móviles. La segunda parte se centra en la encuesta dirigida a profesores de lenguas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el fin de analizar las posibilidades de integrar esta forma de aprendizaje en la acción profesoral actual.

Palabras clave: aprendizaje móvil, lenguas, integración TIC, MALL, CALL

Mobile language learning in institutional context

Abstract

This paper, product of a master's thesis research titled *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, (Towards the implementation of mobile language learning in an institutional context: exploratory study in the Center of Languages of the UNAM,)* proposes reflecting upon the definition of mobile learning, a new path for the use of mobile TIC to support educational processes. The first part concentrates on the discussion that has arisen around this concept, proposing the development of an explanatory model rather than a definition, and leads to the introduction of the Concept Mobile Assisted Language Learning. The second part focuses on the survey of language teachers of the *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)* (Center for Foreign Language Teaching) at the *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* (*National Autonomous University of Mexico*), in order to analyze the possibilities of integrating this form of learning in current teaching actions.

Keywords: mobile learning, languages, TIC integration, MALL, CALL

Dans le cadre de nos études de Mastère en Sciences du Langage, nous nous sommes intéressé au potentiel des TIC mobiles au service de l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, nous entendons les TIC comme « *l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication* » (Chabchoub, 2007, cité par Guichon, 2012 : 5), d'autre part, nous définissons les TIC mobiles, à la suite de West & Vosloo (2013 : 6), comme l'ensemble de 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* ». Pour ce qui est des TIC mobiles, nous nous référons plus concrètement aux smartphones et aux tablettes, entre autres. Voilà pourquoi nous avons décidé d'élaborer nos deux mémoires de recherche (master 1 et master 2) sur l'exploration du concept d'apprentissage mobile (AM) ou apprentissage nomade, ainsi que la perception des apprenants et des enseignants à l'égard de l'intégration de ces appareils dans la classe de langue. Cet article a pour but d'analyser deux axes de recherches : d'une part, un axe épistémologique concernant l'élucidation du concept en question, d'autre part, un axe méthodologique concernant l'intégration des TIC mobiles dans un contexte institutionnel au Mexique.

1. L'apprentissage mobile en discussion

D'emblée, nous avons constaté que la question de la définition de l'AM se posait en termes hétérogènes, entraînant ainsi des idées et des débats contrastés chez les spécialistes. La difficulté tient à l'absence de consensus pour le définir. Schématiquement, il est possible de trouver, selon Winters (2006), des approches technocentristes, d'autres mettant en rapport l'e-formation et l'AM, d'autres le comparant aux formes *traditionnelles* d'apprentissage et d'autres centrés sur l'apprenant. Parallèlement, Pachler, Bachmair & Cook (2010 : 30) signalent que, selon Sharples, l'évolution de l'AM a généralement obéi à trois logiques de focalisation : premièrement sur les outils, ensuite sur les apprentissages en dehors de la salle de classe, et finalement sur la mobilité des apprenants.

Il est clair 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 considérer ce qu'un contexte spécifique en dehors de la salle de classe pouvait offrir à l'apprenant porteur d'une TIC mobile. Ensuite, on a étudié le rapport étroit entre l'utilisation que l'apprenant, comme acteur social, faisait de l'appareil mobile et son contexte de mobilité. L'exploitation quotidienne de l'outil était à la base des réflexions, car l'expansion des appareils mobiles était de plus en plus évidente dans la société européenne et ils étaient de plus en plus ancrés dans les habitudes des apprenants dans leur vie parascolaire.

L'une des définitions pouvant résumer ce qui est généralement compris par l'expression *apprentissage mobile* est : « *Toute sorte d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit prédéterminé, fixe, ou bien l'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant profite des possibilités offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley *et al.*, 2003 : 6)¹. Même si cette définition met en relief la mobilité de l'apprenant, elle prend soin 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. Leur caractère individuel promet un apprentissage spontané et personnel pour l'apprenant autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle de classe.

Par ailleurs, à ces considérations technopédagogiques, nous ajoutons le besoin d'enlever toute prescription technologique pour mettre la mobilité au service de l'enseignement/apprentissage. Nous remarquons, à la lecture de plusieurs définitions et à l'observation des axes de recherche, que, même si l'on se centre de plus en plus sur la mobilité de l'apprenant et sur les manières dont on pourrait en profiter à des fins pédagogiques, les focalisations demeurent toutes technocentristes, les unes moins

que les autres, en mettant en avant à chaque fois la présence incontournable des TIC mobiles².

Il est important de signaler que nous ne prétendons pas diaboliser le rôle des TIC mobiles dans ce domaine, mais élargir le champ d'action des initiatives qui veulent profiter des apprentissages potentiels à l'ère de la *mobilité généralisé*, où les apprenants construisent « *de nouveaux rapports aux temps, aux espaces, aux autres et à soi-même* » (Pineau, 2010 : 27). Nous estimons, comme Winters (*op. cit.*), 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. Nous pensons qu'au lieu de considérer l'adjectif *mobile* comme étant un synonyme de technologie mobile, il faudrait le concevoir comme signifiant d'un acte naturel, c'est-à-dire comme « *le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif* » (Bourdin, 2005 : 15). De plus, il est nécessaire d'apporter quelques nuances, car la mobilité ne peut pas être comprise comme une situation homogène chez tous les individus :

Pour chaque apprenant, la nature de la mobilité possède une gamme de connotations qui peuvent faire varier les conceptualisations de l'éducation mobile. Cela peut signifier apprendre tout en voyageant, en conduisant, en étant assis ou en marchant ; il peut s'agir d'apprentissage mains-libres ou apprentissage yeux-libres (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007 : 19)³.

Entre aller à l'université en vélo, en bus ou en métro ; entre mettre 10 minutes ou 2 heures pour arriver à la Faculté, 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 du sens à l'acte.

Dans notre mémoire de deuxième année (Olmedo Yúdico, 2014), nous avons opté pour stimuler la réflexion en proposant un modèle explicatif de ce qui pourrait être reconnu sous l'étiquette d'AM. La panoplie de définitions nous porte à penser qu'il recouvre plusieurs réalités, un certain nombre de situations, moyens et configurations constitués de traits paradoxaux. Il est clair, dès lors, qu'il s'agit moins d'élaborer une définition dans une logique statique qu'élaborer un concept suffisamment stable dans une logique dynamique. Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte toutes les conceptions de l'AM et de faire interagir leurs composantes au sein d'un modèle.

Modèle explicatif

En prenant appui sur les travaux de Ricoeur (1972) concernant les théories de la métaphore, nous avons proposé comme point de départ, de mettre en évidence la

pertinence d'identifier des indices de l'AM et non pas des critères. Un critère sert surtout à construire une définition, tandis qu'un indice est un signe qui nous permet de révéler l'existence de cette chose, 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. : 105).

Ces arguments de pertinence et de probabilité font avancer l'idée que les indices de l'AM à identifier nous permettront d'en repérer les traits les plus pertinents et les plus probables en fonction d'un contexte spécifique et surtout en fonction des objectifs d'apprentissages établis, sans pour autant prétendre invalider ceux qui pourraient correspondre à d'autres réalités. Ainsi, les indices identifiés sont les suivants :

Le support de l'information

Le support représente l'objet matériel où l'information est enregistrée, ainsi que la forme dans laquelle celle-ci se présente (textes, images, sons, personnes). Il ne fait pas référence exclusivement aux TIC mobiles, mais aux TIC en général et aux technologies conventionnelles comme un cahier ou un livre. Tout individu peut également devenir une source d'information permettant d'accomplir une tâche. L'utilisation seule ou combinée de l'ensemble de ces éléments dépendra de la nature de la tâche. C'est la prise en compte des fonctionnalités et des contraintes contextuelles de chaque support qui permettra le choix le plus convenable en fonction d'une situation donnée.

L'activité d'apprentissage

Même si certains travaux considèrent la communication supports-contexte et apprenant-apprenant comme la base de l'efficacité de l'AM, nous estimons qu'il peut s'agir, d'une part, soit des activités sans aucun rapport au contexte (où l'on profite des capacités d'enregistrement et de la portabilité des supports), soit des activités qui suscitent le déplacement des apprenants à l'extérieur de la salle de classe ou en ville (où la réflexion sur les supports les plus appropriés à la réalisation de la tâche sera plus pertinente) ; d'autre part, des activités où l'apprenant n'a pas besoin de communiquer avec les autres. Il peut y avoir, alors, des activités dépendantes ou indépendantes à l'égard du contexte et dépendantes ou indépendantes à l'égard de l'interaction.

Le contexte d'apprentissage

Nous pensons que le contexte possède deux dimensions qui peuvent affecter la réalisation de l'activité. Une dimension didactique, qui concerne les apprentissages obtenus à partir du contexte, et une dimension sociale, qui représente les conditions contextuelles où toute sorte d'activité sera effectivement réalisée. Cette dernière peut correspondre à : la sécurité des données (le type de réseau), 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 les contraintes de la vie sociale (des règles d'utilisation d'appareils électroniques dans certains établissements).

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 : 34). On s'aperçoit qu'une partie importante de la littérature considère que la motivation et la perception jouent un rôle déterminant dans l'efficacité de l'AM. Notre conceptualisation de l'attitude est envisagée dans la perspective des stratégies d'apprentissage formulée par Oxford (2013). Nous considérons 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. Un AM aura difficilement lieu en l'absence d'une attitude favorable à l'adaptation de ces stratégies à la société de la mobilité généralisée.

En conclusion, 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. Nous pensons que cette pratique peut avoir deux versants : un AM médiatisé⁴ et un AM non médiatisé. Une combinaison des deux versants est également possible.

A cette occasion, nous nous sommes centré sur un versant médiatisé dénommé Apprentissage des Langues Assisté par Mobile (ALAM, MALL en anglais). Ce domaine s'inscrit dans la tradition qui prend ses racines dans l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO, CALL en anglais). L'ALAM se caractérise par l'utilisation d'une vaste gamme de technologies souvent avec accès à Internet qui ne sont pas forcément des appareils mobiles, pour soutenir des besoins d'apprentissage spécifiques (Shield & Kukulska-Hulme, 2008 : 249).

2. La perception du rôle des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues

En ce qui concerne la perception des enseignants face à l'intégration des TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous posons qu'il est très important de tenir compte de leur culture d'enseignement et, plus précisément, de leur culture numérique, à savoir de « *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* » (Millerand, 1999, cité par Simonnot, 2009 : 32).

Il faut considérer que « *sans la médiation pédagogique des enseignants, les TIC ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Guichon, 2012 : 6). L'intégration des TIC dans l'enseignement doit viser d'abord à créer les conditions nécessaires à la construction d'usages 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 des langues, il faut en promouvoir une utilisation prolongée et pédagogiquement pertinente. Ce faisant, on donne l'occasion aux enseignants de mesurer l'impact que celles-ci ont sur leurs activités éducatives. La possibilité de modifier la culture numérique dans un contexte spécifique doit nous amener à réfléchir sur les représentations que ces changements vont 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 est « *la perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative* » (*Ibid.* : 16).

2.1. Une enquête autour des technologies

Nous avons mené une enquête en ligne auprès des apprenants et des enseignants du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE)⁵ de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), afin d'explicitier les conditions d'accès aux TIC en général, et des TIC mobiles en particulier, l'utilisation qu'ils en font, leur sentiment de compétence numérique et leur perception de l'intégration de ces appareils dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, en raison du faible taux de participation des apprenants dans cette enquête, nous ne nous sommes centré que sur l'analyse des questionnaires renseignés par les enseignants.

2.2 Le public

Sur 162 enseignants initialement prévus pour répondre au questionnaire, 28 seulement ont renvoyé le questionnaire complètement renseigné et 16 ne l'ont pas terminé. Afin d'assurer la cohérence des résultats, nous n'avons considéré dans l'analyse que les répondants ayant complété le questionnaire. 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 offre alors une moyenne d'âge de 47 ans. 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%).

2.3. Les enseignants face aux TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues

Quant à la pratique numérique des enseignants, le premier travail de confrontation qui s'impose est de connaître la fréquence d'utilisation des appareils mobiles et des ordinateurs fixes et portables pour se connecter à Internet. Pour ce faire, 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. Ce procédé nous a permis d'identifier six profils d'utilisation des TIC :

- 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 l'évidence, l'écart qui s'établit entre les profils montre que les habitudes de connexion des enseignants sont variables. Cette diversité nous porte à penser qu'une exploration des activités réalisées avec l'un et l'autre type de support pourrait s'avérer utile pour saisir les pratiques et le degré de compétence technique. Il serait intéressant de voir, par exemple, si les enseignants ont tendance à combiner les fonctionnalités des supports pour réaliser certaines activités, ou s'ils les utilisent plutôt pour mener des activités spécifiques aux caractéristiques de chaque support.

Ensuite, 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*. Il est intéressant de noter que la fréquence d'utilisation d'appareils mobiles dans les espaces de vie privés et professionnels est plus élevée que dans les lieux de transition et sociaux. Ainsi, une réflexion sur la présence et l'utilisation de ces technologies au 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'enseignement dans cette institution.

Par ailleurs, dans le débat, qui confronte les jeunes *natifs numériques* et les adultes d'autres générations, il y a une forte tendance à considérer les premiers comme le groupe social qui s'est emparé des TIC. Dans notre étude, l'analyse des 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 impact significatif de l'âge des enseignants sur la fréquence d'utilisation des appareils mobiles. 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.

Pour ce qui est de la perception des TIC dans l'enseignement/apprentissage, nous avons considéré, premièrement, la manière dont les enseignants conçoivent le rôle des TIC en général dans l'enseignement/apprentissage des langues et, ensuite, les opinions face à une éventuelle intégration des TIC mobiles. Notre échantillon d'enseignants a été invité à exprimer son degré d'accord ou désaccord avec des affirmations afin d'organiser leur perception de l'environnement opérationnel des TIC dans leur espace de travail :

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 enseignante⁶.*

Le codage des variables dépendantes 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 une moyenne. Ainsi, nous avons observé que 60,7% des enseignants ont une perception fondamentalement favorable face au rôle des TIC dans l'apprentissage des langues (degré d'accord au-dessus de la moyenne).

Pour tenter de comprendre ces prises de position, nous avons analysé l'effet de la fréquence d'utilisation des TIC sur la perception de leur utilité en classe de langue. Nous avons à nouveau considéré les profils des enseignants qui représentent la fréquence d'utilisation pour déterminer les moyennes de chaque profil. Ensuite, nous avons obtenu une moyenne générale de fréquence pour définir deux groupes : ceux qui font une *Forte utilisation* (au-dessus de la moyenne) par opposition à ceux qui montrent une *Faible utilisation* (sous la moyenne). Le croisement de ces variables indicatrices (fréquence et perception) nous a laissé voir que la perception n'a pas d'effet sur le degré d'utilisation des TIC, car les moins favorables en font autant une forte utilisation que ceux ayant une perception plus favorable. Mais 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.

Par ailleurs, dans le débat qui confronte l'image négative des appareils mobiles au contexte scolaire, la question sur la pertinence de l'intégration des TIC mobiles à l'ensemble de supports numériques d'apprentissage se pose constamment. Représentant pour beaucoup l'antithèse de l'apprentissage, l'image que les enseignants du CELE se font de ces appareils correspondrait-elle à cette idée ?

Nous avons posé deux questions sous des modalités différentes mais avec le même choix de réponses. D'une part, une question concernait les avantages perçus de l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues ; d'autre part, une autre question remplaçait *l'intégration des TIC* par, explicitement, *l'intégration des appareils mobiles*. Les avantages que nous avons proposés étaient les suivants :

1. *Flexibilisation des espaces.*
2. *Flexibilisation des temps.*
3. *Communication interpersonnelle.*
4. *Diversité de méthodologies.*
5. *Publication d'informations.*
6. *Faciliter des pratiques évaluatives et autoévaluatives.*

L'analyse permet de mettre en évidence les contrastes d'opinion selon le support évoqué. Elle montre que les enseignants apparaissent nettement convaincus que l'intégration des TIC 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. 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.

Les constats précédents rejoignent ceux que l'on peut faire à propos de la pratique effective des enseignants qui utilisent ou incitent à 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 l'apprentissage de la langue. En revanche, 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%). Il resterait à faire une analyse détaillée des types d'activités proposées actuellement en lien avec les appareils mobiles, les modalités, les contextes, en bref, toutes les conditions dans lesquelles enseignants et apprenants s'impliquent.

Conclusion

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 un modèle explicatif ayant comme indice capital l'attitude de l'apprenant, tout en essayant de purifier l'ambiance technocentriste qui entoure le concept. La question n'est pas seulement de savoir si les acteurs sont capables d'utiliser des outils qui potentialisent les occasions de communiquer dans le cadre de leur vie privée, mais bien de déterminer s'ils désirent intégrer et mélanger ce potentiel à leurs activités professionnelles. La question n'est pas seulement de savoir si les acteurs peuvent 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 ne se limite pas à 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.

Les données collectées suggèrent des conditions favorables à l'optimisation des moyens didactiques et pédagogiques permettant de donner un élan aux pratiques déjà existantes en matière d'ALAM au CELE. Les résultats de l'enquête confirment

l'existence de quelques défis à surmonter. Bien que la plupart des enseignants pense que les technologies mobiles peuvent bel et bien faire partie du répertoire d'outils d'apprentissage des langues, il ne faut pas ignorer que certains montrent une certaine méfiance face à leur adoption, soit parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec leur utilisation ou n'en voient pas l'utilité en général, soit parce qu'ils ignorent l'intérêt pédagogique de cet ajout.

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 serait également pertinent pour compléter les données recueillies grâce au questionnaire. Une enquête au seul moyen d'un questionnaire ne donne que quelques pistes d'accès au cœur de la problématique, surtout s'il s'agit de comprendre les perceptions, les représentations et les gestes les plus élémentaires d'une culture d'enseignement/apprentissage numérique aussi particulière que l'ALAM.

Bibliographie

- Bourdin, A. 2005. « Les mobilités et le programme de la sociologie ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n°1/118, pp. 5-21.
- Danvers, F. 1994. *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 Ouvrages recensés (1981-1991)*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Olmedo Yúdice, R. 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 (mémoire de master, Université Stendhal Grenoble 3, France). <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067492> [consulté le 29 septembre 2014].
- O'Malley, C. et al. 2003. *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Mobilelearn project deliverable*. <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf> [consulté le 20 mars 2013].
- Oxford, R. L. 2013. *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. New York : Routledge.
- Pachler, N. et al. 2010. *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York : Springer.
- Pineau, G. 2010. « Voyages, mobilité et rythmes de déplacement ». *Le Journal des psychologues*, n° 278/5, p. 26-31.
- Poittevin, S. et al. 2007. *Glossaire FOAD. Issuu*. <http://issuu.com/arifor/docs/glossairefoad-web> [consulté le 20 mars 2014].
- Ricœur, P. 1972. « La métaphore et le problème central de l'herméneutique ». *Revue Philosophique de Louvain*, n° 70/5, p. 93-112.
- Shield, L., Kukulka-Hulme, A. 2008. « Editorial ». *ReCALL*, n° 20/3, p. 249-252.
- Simonnot, B. 2009. « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire ». *Les Cahiers du numérique*, n° 5/3, p. 25-37. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCN_053_0025 [consulté le 5 mars 2014].
- Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. In : *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Edmonton: Athabasca University Press.
- West, M., Vosloo, S. 2013. *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf> [consulté le 10 janvier 2014].
- Winters, N. 2006. What is mobile learning? In : *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop*

by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative. Nottingham: Université de Nottingham. http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/54/PDF/Sharples_Big_Issues.pdf [consulté le 13 février 2014].

Notes

1. *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* (O'Malley et al., 2003 : 6).
2. Dans le *Chapitre 2 - Les sens de l'apprentissage mobile* de notre mémoire (Olmedo Yúdico, 2014 : 19), nous avons développé une analyse critique de certaines définitions proposées par les spécialistes.
3. *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* (Traxler, 2009 : 15).
4. La médiatisation de contenus *c'est le fait d'assembler des éléments de nature et d'origine souvent différentes dans une application multimédia...* (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007 : 19).
5. 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. Il offre des cours présentiels, des cours hybrides et à distance.
6. Le CELE encourage la conception de matériaux promouvant l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues, ainsi que la formation et l'actualisation pédagogique, didactique et technologique du corps professoral dans ce domaine.