

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE SUR LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE LANGUE SECONDE
À PROPOS DE L'UTILISATION DU TÉLÉPHONE INTELLIGENT EN CLASSE
PAR LEURS ÉTUDIANTS

PROJET DE MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ALEXANDRE MERCIER

MAI 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522- Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que « conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire. »

REMERCIEMENTS

Merci principal à Beauchemin (198?), Mercier (2015) et Mercier (2017) pour leur soutien et pour m'avoir donné l'occasion de réaliser un mémoire de recherche dans des conditions extrêmes. Merci aussi aux parents qui gardent pour augmenter le temps de travail.

Merci incommensurable à mon directeur de recherche, Simon Collin qui m'a justement aiguillé dans les étapes de recherche et de rédaction. Merci ponctuel à Véronique Fortier, Valérie Amireault et Jean-Gabin Ntebutse pour leurs commentaires et ressources. Merci aussi au laboratoire virtuel de l'UQAM qui permet de travailler confortablement à la maison.

Mercis supplémentaires et nécessaires, suivants la forme du temps, à : Hotte, Lafrenière, Moisan, Vallières, Petit-Lafortune, Wouters; Huneault, Martinez, Wlodarski, Morache, Pham; Rodriguez, Sinkevich, Gendron, Arias, Wood, Gladu, Foteux, Damay, Vezat, Chailloux.

Merci particulier à mon vélo, aux expressos doubles et au thé chai.

DÉDICACE

Ut vesceretur Thot quod Chronos
non amissis sanitas
quod ratio

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Massification mondiale du téléphone cellulaire	3
1.1.1 Évolution du téléphone cellulaire en téléphone intelligent.....	3
1.1.2 Fonctions et applications des téléphones intelligents	5
1.1.3 Évolution de l'appareil et désuétude des recherches empiriques.....	5
1.1.4 Statistiques de possession du téléphone cellulaire	6
1.2 Le téléphone cellulaire en éducation: le « mobile-learning » et son potentiel.....	8
1.2.1 Potentiel didactique de l'apprentissage mobile.....	8
1.2.2 Fonctions et applications du téléphone cellulaire pour soutenir l'apprentissage et le développement d'aspects pédagogiques	9
1.2.3 Recherches concernant l'utilisation du cellulaire pour l'apprentissage des langues	10
1.2.4 Perception des étudiants à l'égard de l'apprentissage mobile.....	13
1.3 Les perceptions des enseignants : déterminantes pour l'intégration du téléphone intelligent en salle de classe	14
1.4 Objectif de recherche	16

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	18
2.1 Définitions de l'apprentissage mobile.....	19
2.1.1. Définition de l'apprentissage mobile sous l'angle des appareils technologiques	19
2.1.2 Définition de l'apprentissage mobile sous l'angle de l'accessibilité constante.....	20
2.1.3 Définitions retenues de l'apprentissage mobile	20
2.2 L'apprentissage mobile des langues	21
2.3 Définition du téléphone intelligent.....	22
2.4 Définitions des perceptions	22
2.5 Études des perceptions à propos de l'apprentissage mobile	23
2.5.1 Recension des écrits sur les perceptions des technologies mobiles en éducation	24
2.6 Études des perceptions sur le téléphone cellulaire en éducation.....	26
2.6.1 Perceptions des étudiants	27
2.6.2 Perceptions des futurs enseignants.....	28
2.6.3 Perceptions des enseignants	29
2.7 Perceptions des fonctions et applications des téléphones cellulaires en éducation ..	34
2.7.1 Fonctions et applications les mieux perçues	34
2.7.2 Inconvénients perçus des fonctions et applications du cellulaire qui amènent des situations dérangeantes.....	37
2.8 Outils de positionnement des perceptions des enseignants à propos de la présence du téléphone cellulaire en classe	39
2.8.1 Le MLPS (Mobile learning perception scale) d'Uzunboylu et Ozdamli (2011).....	39
2.8.2 Le modèle de Mohd Yusof et coll. (2014)	40
2.8.3 Le continuum de Jeff Brown (2014)	41
2.8.4 Notre proposition d'outil de positionnement	45
2.9 Présentation des questions de recherche	48
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	49
3.1 Type de recherche	49
3.2 Participants.....	50

3.3 Méthode de collecte des données.....	52
3.3.1 Questionnaire	54
3.3.2 Entrevue	59
3.6 Démarche d'analyse des données.....	64
 CHAPITRE IV RÉSULTATS	 66
4.1 Perceptions générales des enseignants de langue à propos du téléphone intelligent en classe	67
4.1.1 Perceptions des enseignants sur le téléphone intelligent comme soutien aux compétences linguistiques des étudiants.....	67
4.1.2 Perceptions des enseignants sur le soutien à la pédagogie par le téléphone intelligent	70
4.2 Usages téléphoniques principaux des étudiants perçus par les enseignants en salle de classe	75
4.2.1 Fonctions et applications du téléphone intelligent qui favorisent l'apprentissage des étudiants	75
4.2.2 Usages téléphoniques sociaux et pédagogiques qui dérangent en classe....	80
4.3 Interventions des enseignants vis-à-vis des usages téléphoniques de leurs étudiants	83
4.3.1 Contrôle des moments d'utilisation du téléphone intelligent et confiance accordée aux étudiants	83
4.3.2 Degré d'intervention et interdiction d'applications par les enseignants	84
4.4 Règlements, critères et interventions déclarées des enseignants de langue	87
4.4.1 Règlements instaurés par les enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue	87
4.4.2 Critères d'intervention des enseignants quant à l'interpellation d'un usage négatif du téléphone intelligent en classe par les étudiants	90
4.4.3. Types d'interventions déclarées par les enseignants.....	93
4.5 Perceptions contrastées des enseignants P2 et des enseignants P4	97
4.5.1 Perceptions opposées des enseignants P2 et P4 sur le soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent.....	100
4.5.2 Perceptions opposées des enseignants P2 et P4 sur le soutien de la pédagogie par le téléphone intelligent en classe	103
4.5.3 Interventions divergentes des enseignants P2 et P4 vis-à-vis des usages du téléphone intelligent de leurs étudiants.....	108

4.5.4 Interpellation différente des enseignants P2 et P4 à propos d'une utilisation non éducative du téléphone intelligent.....	110
4.5.5 Interdiction différente des enseignants P2 et P4 pour certaines applications	111
CHAPITRE V DISCUSSION.....	113
5.1 Perceptions générales des enseignants à propos du téléphone intelligent.....	113
5.2 Utilisations du téléphone intelligent perçues par les enseignants	118
5.3 Interventions déclarées des enseignants pour gérer la présence du téléphone intelligent en classe.	121
CHAPITRE VI CONCLUSION	123
ANNEXE A Les caractéristiques les mieux perçues identifiées par les auteurs	127
ANNEXE B Les inconvénients perçus identifiés par les auteurs	129
ANNEXE C Mobile learning perception scale (MLPS) d'Uzunboyly et Ozdamli (2011), p.551	130
ANNEXE D Le modèle de Mohd Yusof et coll. (2014), p.1242.....	131
ANNEXE E Notre questionnaire	132
ANNEXE F Compétences de l'intervieweur et protocole d'entrevue (Sokoty, 2011, p.137)	136
ANNEXE G Notre protocole d'entrevue	139
RÉFÉRENCES.....	141

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 Continuum de Brown (2014) sur les positions possibles de l'enseignant à propos du téléphone cellulaire	42
Figure 2 Continuum de Cárdenas-Claros et Oyanedel (2016).....	46
Figure 3 Continuum de Brown (2014) avec les positions regroupées et la centration de l'acteur scolaire	47
Figure 4 Limites possibles du questionnaire virtuel sur Google Form	57
Figure 5 Perceptions des enseignants à propos de leur façon de gérer la présence du téléphone intelligent en classe.....	62
Figure 6 Perceptions des enseignants à propos de leur façon de gérer la présence du téléphone intelligent en classe.....	98
Figure 7 Perceptions des enseignants sur le soutien de la CO par le téléphone intelligent	101
Figure 8 Perceptions des enseignants sur le soutien de la PO par le téléphone intelligent	101

Figure 9 Perceptions des enseignants sur le soutien de la PÉ par le téléphone intelligent	102
Figure 10 Perceptions des enseignants sur le soutien de la CÉ par le téléphone intelligent	102
Figure 11 Perceptions des enseignants sur le soutien de la créativité par le téléphone intelligent	106
Figure 12 Perceptions des enseignants sur le soutien de la collaboration par le téléphone intelligent.....	106
Figure 13 Perceptions des enseignants sur le soutien de la motivation par le téléphone intelligent	106
Figure 14 Perceptions des enseignants sur le soutien de la différenciation par le téléphone intelligent.....	106
Figure 15 Perceptions des enseignants sur le soutien de l'apprentissage par le téléphone intelligent.....	106
Figure 16 Perceptions des enseignants sur le soutien de l'apprentissage en tout temps et lieu par le téléphone intelligent	106
Figure 17 Fréquence d'utilisation du téléphone intelligent en classe	107
Figure 18 Fréquence d'utilisation du téléphone intelligent hors classe (devoirs, projets)	108

Figure 19 Autorisation de l'utilisation du téléphone intelligent en tout temps par les enseignants	110
Figure 20 Confiance accordée par les enseignants aux étudiants sur les moments d'utilisation du téléphone intelligent.....	110
Figure 21 Fréquence d'interpellation des enseignants lorsqu'ils constatent un usage non éducatif du téléphone intelligent par leurs étudiants.....	111
Figure 22 Fréquence d'interdiction par les enseignants de certaines applications du téléphone intelligent en classe.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 Sentiment de compétence de l'utilisation de la technologie et intérêt des enseignants pour la technologie en général.....	52
Tableau 2 Positionnement des enseignants et code attribué pour la recherche.....	63
Tableau 3 Perceptions des enseignants sur le soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent	68
Tableau 4 Aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent	72
Tableau 5 Fonctions et applications pédagogiques, utilisées par les étudiants, perçues par les enseignants.....	77
Tableau 6 Situations qui dérangent les enseignants de langue	81
Tableau 7 Applications interdites par certains professeurs de langue dans leur classe	85
Tableau 8 Types d'intervention pour encadrer l'utilisation du téléphone intelligent en classe	95

Tableau 9 Aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent dans les recherches..... 115

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CÉ : Compréhension écrite

CO : Compréhension orale

CRTC : Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes

L2 : Langue seconde

MALL: Mobile assisted language learning

MALU: Mobile Assisted Language Use

M-learning: Mobile-learning

MLL: Mobile language learning

MLPS : Mobile learning perception scale

OQLF : Office québécois de la langue française

P2 / P4 : Position 2 / Position 4

PDA : Personal Digital Assitant

PÉ : Production écrite

PO : Production orale

SMS : Short message service

RÉSUMÉ

Le téléphone cellulaire s'est massifié mondialement et sa présence se fait ressentir dans le domaine de l'éducation. Plusieurs recherches témoignent que cet appareil peut favoriser l'apprentissage des étudiants. Toutefois, les enseignants sont laissés à eux-mêmes pour définir l'utilisation du téléphone dans la salle de classe. C'est pourquoi il est important de les outiller afin qu'ils puissent mettre à profit le plein potentiel de cet appareil mobile dans l'optique de favoriser l'apprentissage de leurs étudiants. Cependant, peu d'études sur le sujet ont été réalisées. Pour y remédier, notre recherche tente d'identifier les perceptions générales et spécifiques des enseignants de langue aux adultes, ainsi que leurs interventions à l'égard du téléphone intelligent en classe. Cette étude descriptive mixte est réalisée à l'aide d'un questionnaire ($n = 50$) et d'entrevues ($n = 6$) auprès d'enseignants de francisation aux adultes de la région de Montréal. Nos résultats démontrent que les perceptions des enseignants sont plutôt défavorables et ambivalentes d'un point de vue pédagogique. Lorsqu'ils rapportent l'utilisation que leurs étudiants font des fonctions et applications du téléphone intelligent, ils constatent que celles-ci peuvent aider l'apprentissage d'une langue et permettre des situations pédagogiques variées. Par ailleurs, nos résultats indiquent que les enseignants sont sensibles aux situations dérangeantes occasionnées par la présence du téléphone en classe. Pour y faire face, ils adoptent des positions intermédiaires entre l'interdiction du téléphone en classe et une liberté d'utilisation qu'ils mettent en œuvre au moyen de plusieurs interventions et règlements afin d'encadrer l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue.

Mots clés : téléphone intelligent, enseignants, perceptions, apprentissage mobile, classe de français langue seconde aux adultes

INTRODUCTION

Les technologies numériques sont répandues dans toutes les sphères de la société et induisent à la fois des usages jugés comme bénéfiques et d'autres considérés comme nuisibles. Il n'en demeure pas moins que l'offre commerciale et les pressions sociales accélèrent l'omniprésence et l'évolution du numérique. Prenons l'exemple du domaine de l'éducation, dans lequel la technologie a progressivement remplacé les craies, les cahiers d'exercices et les rétroprojecteurs au profit des tableaux interactifs, des ordinateurs portables et des vidéoprojecteurs. Cette transition matérielle, nous l'avons remarquée en tant qu'enseignant, autant dans les classes du primaire, dans lesquelles nous avons travaillé, que dans celles des universités, où nous avons étudié. À cause de cette transition numérique, les enseignants et les étudiants sont confrontés à de nouvelles possibilités, mais aussi à de nouveaux défis pédagogiques. Actuellement, nous assistons à une nouvelle tendance technologique en éducation avec la venue d'appareils mobiles tels que le téléphone intelligent qui, par sa forte présence, se fait ressentir dans les classes de langue. Notre mémoire nous amène à cerner la problématique entourant l'utilisation du téléphone intelligent en classe (Chapitre 1) et à résumer ce que la littérature scientifique a couvert sur le sujet (Chapitre 2). Ceci nous conduit à formuler trois questions de recherche qui portent sur les perceptions générales des enseignants à propos du téléphone intelligent, sur les usages téléphoniques qu'ils perçoivent chez leurs étudiants et sur les interventions qu'ils mettent en œuvre pour y faire face. Pour répondre à ces questions de recherche, nous présentons notre méthodologie descriptive mixte (Chapitre 3), puis nous exposons les résultats que nous avons obtenus (Chapitre 4). Par la suite, nous

confrontons nos résultats à ceux de la littérature scientifique dans la discussion (Chapitre 5), puis nous concluons ce mémoire en reprenant les grandes lignes de notre étude et en identifiant les limites et les pistes de recherche qui s'en dégagent.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Notre recherche s'intéresse aux perceptions des enseignants de langue à propos de l'utilisation du téléphone intelligent par leurs étudiants en classe. Afin de cerner et de problématiser ce sujet de recherche et ses implications, nous commençons par présenter le phénomène de massification mondiale du téléphone cellulaire (1.1). Dans un deuxième temps, nous observons le potentiel du téléphone cellulaire en éducation par le biais de l'apprentissage mobile (1.2). Ensuite, nous présentons l'importance des perceptions des enseignants pour l'intégration du téléphone intelligent comme aide à l'apprentissage en salle de classe (1.3) et nous concluons ce chapitre avec notre objectif de recherche (1.4).

1.1 Massification mondiale du téléphone cellulaire

La présence du téléphone cellulaire s'est accrue fortement depuis quelques années. Pour en comprendre les tenants et aboutissants, nous présentons un portrait de l'évolution de cet appareil, ses fonctions et applications, l'impact de cette évolution pour la recherche et les statistiques de possession du téléphone intelligent.

1.1.1 Évolution du téléphone cellulaire en téléphone intelligent

La description de l'évolution du téléphone cellulaire est souvent occultée dans les recherches scientifiques qui s'y intéressent. Dans le cadre de notre mémoire, nous

croisons nécessaire de présenter le portrait de l'évolution de cet outil afin de mieux comprendre et de définir cet objet d'étude. D'ailleurs, l'évolution fulgurante du téléphone cellulaire explique pourquoi on le retrouve maintenant dans la salle de classe alors qu'il ne l'était pas vraiment au début des années 2000.

Outre le SRA/Ericsson de 1956 qui pesait 40kg, le premier téléphone portable, le Motorola Dyna TAC 8000 X est apparu aux États-Unis en 1973, mais a été commercialisé en 1983 et se détaillait 3500\$ (Bravotélécom, 2014; Zabihyan, 2013; Vautherot, 2016). Dès lors, il est apparent que seule une élite possédant les moyens de s'acheter l'appareil pouvait l'utiliser. Il est aussi intéressant de préciser que l'utilisation du Dyna TAC ne pouvait excéder 35 minutes de téléphonie et qu'il fallait 10 heures pour le recharger (Zabihyan, 2013). Plusieurs journalistes (Bravotélécom, 2014; Nussbaum, 2015; Vautherot, 2016) affirment que l'avènement de la technologie 2G a permis un bond dans l'industrie des télécommunications au début des années 90. Ces mêmes journalistes indiquent que les fabricants d'appareils de cette période tentaient de rendre leurs téléphones de plus en plus petits, performants et ayant une charge de batterie plus longue. Cet objectif de miniaturisation du téléphone et du prolongement de sa batterie a permis d'augmenter la mobilité de cet appareil. Toujours selon ces journalistes, la technologie 3G, qui a vu le jour en 2000, a augmenté les possibilités d'accès à internet et de visionnement des vidéos. Nous sommes présentement dans la période 4G de cette technologie et selon Nussbaum (2015), le réseau 5G pourrait arriver en 2020. Par cette évolution constante depuis les années 80, il est aisé d'affirmer que la technologie mobile ne cesse de se réinventer et d'offrir de plus en plus de services sur les objets complexes et diversifiés que sont les téléphones intelligents.

1.1.2 Fonctions et applications des téléphones intelligents

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le téléphone d'aujourd'hui s'apparente plus à un microordinateur qu'à un téléphone (Godwin-Jones, 2017; Kafyulilo, 2014; Oz, 2015; Sad et Göktaş, 2014; Thomas, O'Bannon et Bolton, 2013). Cette comparaison est née des différentes fonctions que peut maintenant soutenir le cellulaire. Au début de sa création, l'appareil servait exclusivement à téléphoner, alors que cette fonction est devenue moins importante pour plusieurs utilisateurs (Godwin-Jones, 2017).

En effet, le cellulaire peut maintenant être utilisé pour envoyer des messages textes, prendre et modifier des photos, écouter des fichiers audios ou vidéos, prendre des notes, utiliser une calculatrice, consulter un calendrier, accéder à internet, participer à des réseaux sociaux et jouer à des jeux (Godwin-Jones, 2017; Kafyulilo, 2014; Thomas et coll., 2013). De plus, l'industrie a développé beaucoup d'applications diverses pour le téléphone intelligent. Godwin-Jones (2017) indique que ces applications étendent la fonctionnalité du téléphone intelligent à l'infini. À titre d'exemple du développement des applications, nous n'avons qu'à consulter le nombre d'applications gratuites ou mises en vente par une compagnie comme Apple. En 2017, on y retrouve 2,2 millions d'applications (Paulson, 2018). Cette évolution marquée du téléphone cellulaire n'est pas sans conséquence pour la recherche.

1.1.3 Évolution de l'appareil et désuétude des recherches empiriques

L'évolution aussi rapide du téléphone cellulaire peut rendre les résultats empiriques de certaines études rapidement désuets, notamment au niveau de l'efficacité de l'appareil, de la simplicité de son utilisation, de sa connectivité à internet et des fonctions et applications disponibles, telles que la fonction d'enregistreur numérique et une application de traduction. White et Mills (2014) affirment que cette évolution pourrait compromettre les données recueillies, sur une étendue aussi courte qu'un an.

Dans le cadre de leur recherche, qui s'est déroulée au Japon auprès d'étudiants japonais âgés entre 18 et 22 ans apprenant l'anglais langue seconde, White et Mills (2014) ont remarqué que la possession et l'utilisation du téléphone intelligent avaient clairement augmenté entre leur échantillon de 2011 (54%) et celui de 2012 (85%). Ce grand écart, entre 2011 et 2012, amène les chercheurs à ne pas considérer comme acquises les données recueillies sur l'utilisation du téléphone cellulaire à cause de son évolution rapide. D'un autre point de vue, Oz (2015) et Sad et Göktaş (2014) ont répertorié plusieurs auteurs qui soulignent l'importance de distinguer le cellulaire du téléphone intelligent. Cependant, il apparaît que, dans les études que nous avons consultées, la distinction du type de téléphone, de base ou intelligent, n'est pas toujours claire ni présentée. C'est peut-être ce qui amène Oz (2015) à inciter à la prudence quant à l'interprétation des données issues de recherches empiriques antérieures. Il serait effectivement imprudent de supposer que les études datant d'avant 2010, par exemple, ont toutes sondé l'efficacité du téléphone intelligent, car le taux de possession de cet appareil intelligent était plutôt bas à l'époque. Pour cette raison, nous conservons les dénominations que les recherches ont utilisées pour évoquer le téléphone cellulaire. Cela nous amène à annoncer que le type d'appareil que nous examinons dans le cadre de notre recherche est le téléphone intelligent. Sa définition est approfondie dans le cadre théorique à la section 2.3.1.

1.1.4 Statistiques de possession du téléphone cellulaire

Par son offre constante sur le marché et par son développement technologique, l'industrie du téléphone intelligent a permis une massification de la disponibilité du cellulaire. C'est ce qui explique que le taux de possession du téléphone intelligent est en hausse constante depuis plusieurs années (Ishtaiwa, Khaled, et Dukmak, 2015; Madden et coll., 2013; Project Tomorrow, 2010, cité dans Thomas et O'Bannon, 2013; Smith, 2013; Srivasta, 2014; White et Mills, 2014). Cette progression est visible autant dans les villes qu'à la campagne et dans les pays développés ou en voie

de développement (Kafyulilo, 2014; Kim, Rueckert, Kim et Seo, 2013; Traxler, 2009). Srivasta (2014) affirme que 69.4% de la population mondiale utilisera un téléphone cellulaire en 2017. Taylor et Silver (2019) confirment cette hausse mondiale de la possession d'un téléphone intelligent à 76% de la population dans les pays industrialisés.

Cette tendance mondiale de massification du téléphone cellulaire se retrouve au Québec, où l'on observe une augmentation constante du taux de possession de cet appareil. En effet, en 2010, 64% de la population québécoise possède un téléphone cellulaire et 14% d'entre eux possèdent un téléphone intelligent (Ministère de la Culture et des Communications, 2012). En 2014, ce pourcentage de possession d'un téléphone intelligent atteint 52,3% dans la population québécoise (Ducharme, 2015). Selon le centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO, 2017), 62 % de la population québécoise possède un téléphone intelligent en 2017, dont 90% des 25-34 ans et 76% des 35-44 ans. En ce qui concerne la population canadienne, une étude du Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC), en 2016, indique que 73% des Canadiens possèdent un téléphone intelligent (Gouvernement du Canada, 2016).

À la lumière de ces statistiques, nous pouvons affirmer que le téléphone cellulaire intelligent occupe désormais une place importante dans la société et que sa présence n'a pas fini de se faire ressentir. D'ailleurs, Sad et Göktaş (2014) prédisent que, dans un avenir rapproché, l'appareil mobile le plus utilisé sera le téléphone intelligent. Il n'est pas étonnant de constater que plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage à l'aide de cet appareil.

1.2 Le téléphone cellulaire en éducation: le « mobile-learning » et son potentiel

Par la massification du téléphone intelligent dans le quotidien des individus, il n'est pas étonnant de constater que cet appareil se retrouve dans les classes, notamment dans celles de langue seconde (White et Mills, 2014), car les étudiants l'apportent où ils vont (Evans, 2008; Vavoula et Sharples, 2008). Par ailleurs, le fort taux de possession d'appareils mobiles, tels que le téléphone intelligent, a contribué à l'essor d'une approche éducative communément appelée « m-learning » ou « mobile-learning » (dorénavant apprentissage mobile) (Ishtaiwa et coll., 2015). Ce concept regroupe aussi d'autres outils mobiles comme la tablette, l'ordinateur portable et l'assistant personnel intelligent (PDA). À la différence des autres outils, le PDA se limite à offrir les fonctions d'agenda, de prise de notes et de gestion des contacts (Joan, 2011). Malgré ces outils mobiles, c'est la présence de plus en plus forte des téléphones intelligents en classe qui a mené à des propositions didactiques qui peuvent être profitables sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.2.1 Potentiel didactique de l'apprentissage mobile

Le concept d'apprentissage mobile a été documenté et analysé. D'ailleurs, plusieurs auteurs indiquent que l'idée d'apprentissage mobile est devenue une tendance de recherche dans le domaine de l'éducation (Godwin-Jones, 2011; Sad et Göktaş, 2014). D'autres chercheurs constatent que le concept d'apprentissage mobile est globalement en hausse (Oz, 2015; Traxler, 2009).

Cet engouement pour l'apprentissage-mobile a amené Wu et coll. (2012) à réaliser une méta-analyse de 164 études publiées entre 2003 et 2010 afin d'identifier les avantages didactiques de l'apprentissage mobile. Il en ressort qu'une majorité d'études présentent un constat favorable pour l'apprentissage mobile : « 86% of studies reported positive research outcomes » (Wu et coll., 2012, p.820). Notre

recension des écrits nous permet de remarquer les avantages de l'apprentissage mobile sous différents aspects pédagogiques. En effet, l'utilisation des appareils mobiles en classe permettrait aux étudiants de se responsabiliser face à leurs apprentissages (Droui, El Hajjami et Ahaji, 2013; Kukulska-Hulme, 2009, cité dans Kim et coll. 2013; Pegrum, Oakley et Faulkner, 2013; Traxler, 2009). Le cellulaire permettrait aussi la différenciation, l'évaluation, la réflexion, la collaboration et la résolution de problèmes (Thomas et O'Bannon (2013), p.296). Cependant, c'est le concept d'ubiquité (*anywhere, anytime*) qui est l'avantage le plus cité dans l'ensemble de la communauté scientifique (González-Fernández et Salcines-Talledo, 2015; Mockus et coll., 2011; Sharples, Corlett et Westmancott, 2002; The Commonwealth of Learning, 2005; Thomas et O'Bannon, 2013; Traxler, 2009). Cette ubiquité permet aux étudiants d'apprendre où et quand bon leur semble. Ceci leur permet de choisir les moments d'apprentissage qu'ils jugent opportuns. Les écrits consultés présentent aussi d'importants résultats concernant la motivation créée chez les élèves (Cheon, Lee, Crooks et Song, 2012, cité dans Oz, 2015; Martin et Ertzberger, 2013; Pegrum et coll., 2013; Pollara et Broussard, 2011; Rau, Gao et Wu, 2008; Thomas et O'Bannon, 2013). Par contre, malgré les nombreux avantages trouvés par les chercheurs, certains appellent à la prudence, car l'efficacité réelle de l'apprentissage mobile, au-delà de son potentiel, n'a pas encore été complètement couverte (Golonka, Bowles, Frank, Richardson et Freynik, 2014; Park, Nam et Cha 2012; Pollara et Broussard, 2011). En outre, malgré l'engouement suscité par le domaine de l'apprentissage mobile, certains chercheurs remarquent qu'il n'y a toujours pas de définition claire de ce concept (Oz, 2015; Peng, Su, Chou, et Tsai, 2009).

1.2.2 Fonctions et applications du téléphone cellulaire pour soutenir l'apprentissage et le développement d'aspects pédagogiques

Comme nous l'avons abordé dans la section précédente, l'apprentissage mobile donne des résultats globalement positifs pour l'apprentissage. Il présente également un

potentiel intéressant à exploiter en classe de langue grâce aux différentes fonctions et applications disponibles sur le téléphone intelligent qui recourent les aspects pédagogiques de la section 1.2.1. L'accès à internet, les applications éducatives, les lecteurs audios, les messages texte et l'accès aux réseaux sociaux ont été identifiés par Thomas et O'Bannon (2013) et O'Bannon et Thomas (2014). L'utilisation du dictionnaire numérique par l'entremise du cellulaire est aussi mentionnée par les auteurs (White et Mills, 2014). Par contre, les étudiants deviennent parfois trop dépendants des fonctions de dictionnaire et de traduction aux dépens d'autres stratégies de lecture (Brown, 2014). Par ailleurs, la fonction de caméra et de microphone intégrés à l'appareil peuvent être utilisés pour produire du contenu à partager en classe (Shraim et Crompton, 2015). La fonction d'enregistreur peut aussi améliorer la prononciation et l'écoute des étudiants (Cakir, 2015).

D'un point de vue plus général, l'utilisation du téléphone intelligent et de ses fonctions et applications peut contribuer au développement de l'écoute et de la production orale, mais aussi de la lecture (Shraim et Crompton, 2015). Un autre avantage des fonctions et applications est l'utilisation d'internet et d'un moteur de recherche, comme Google, pour aider au développement des compétences interculturelles des étudiants, notamment en présentant des images de leur culture ou en consultant un site internet pour clarifier une position culturelle ou politique (Brown, 2014).

1.2.3 Recherches concernant l'utilisation du cellulaire pour l'apprentissage des langues

Comme nous l'avons démontré dans la section 1.1.1, le téléphone a connu une évolution importante en peu de temps, ce qui explique que les résultats empiriques obtenus sont peu généralisables (Oz, 2015; White et Mills, 2014). Par ailleurs, nous nous sommes heurtés à un problème méthodologique lors de notre recension des

écrits puisque très peu de recherches définissent explicitement l'objet de leur étude. Il est ainsi difficile de savoir si les études portent sur un téléphone cellulaire de base ou sur un téléphone intelligent. Avec les dates des recherches, il est possible d'extrapoler sur le type d'outil sondé, mais par prudence, nous choisissons de rapporter les résultats des recherches avec le vocabulaire que ces dernières utilisent.

De plus, il semblerait que la technologie ait de la difficulté à dévoiler son potentiel dans les classes de langue (Cárdenas-Claros et Oyanedel, 2016) et que les études sur l'apprentissage mobile sont plutôt rares lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des langues (Oz, 2015). C'est effectivement le constat que nous avons pu faire lorsque nous avons effectué nos recherches documentaires. La plupart des études que nous avons trouvées se déroulent dans plusieurs domaines (sciences, mathématiques, arts, etc.), niveaux (primaire, secondaire, K12) ou corps professionnels (futurs enseignants, enseignants) (Cakir, 2015; O'Bannon et Thomas, 2014; Sad et Göktaş, 2014; Uzunboylu et Ozdamli, 2011), mais pas avec la population adulte que nous étudions pour ce mémoire. Pour donner un aperçu de ce qui a été sondé, nous présentons des études qui se sont intéressées à la présence du cellulaire pour l'apprentissage de la langue au point de vue du vocabulaire, de la grammaire et de la lecture.

1.2.3.1 Apprentissage du vocabulaire avec un téléphone cellulaire

La recension des écrits sur l'apprentissage du vocabulaire a donné le plus grand nombre et la plus grande variété de recherches. La majorité est de type quasi expérimental ou mixte et a pour objectif d'étudier l'amélioration des compétences en vocabulaire et les perceptions des étudiants sur les outils utilisés. Presque toutes les recherches présentent des résultats positifs pour l'acquisition du vocabulaire et pour les perceptions des étudiants par rapport à son utilisation (Agca et Özdemir, 2013; Basoglu et Akdemir, 2010; Deboffe, 2015; Lu, 2008; Motallebzadeh et Ganjali, 2011; Saran, Cagiltay et Seferoglu, 2008; Wu, 2014). Une seule étude, celle de Zhang, Wei

et Burston (2011), ne trouve pas de différences significatives entre l'étude du vocabulaire sur papier ou par téléphone cellulaire. Ces auteurs avancent que la meilleure façon d'apprendre est de combiner l'approche traditionnelle à l'utilisation de SMS (Short message service). En général, les études ciblent une population étudiante assez similaire se situant entre le secondaire et l'université, mais nous constatons qu'il n'y a aucune recherche spécifique dans le domaine de la francisation. Différemment, une autre étude s'est intéressée au choix de la plateforme, ordinateur portable ou téléphone cellulaire, pour l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats indiquent une préférence pour l'ordinateur, mais avec une augmentation pour l'intérêt de l'utilisation du cellulaire avec le temps (Stockwell, 2010).

1.2.3.2 Apprentissage de la grammaire avec un téléphone cellulaire

L'apprentissage de la grammaire par l'entremise du téléphone cellulaire est nettement moins documenté que celui du vocabulaire. C'est d'ailleurs cela qui a motivé Wang et Smith (2013) à réaliser leur recherche sur l'utilisation du téléphone intelligent pour l'apprentissage de la lecture et de la grammaire avec un échantillon de 56 étudiants universitaires japonais. Dans l'ensemble, 64% des étudiants aiment lire et faire des quiz grammaticaux et 71% d'entre eux sentent une amélioration de leur capacité à lire et à faire de la grammaire. Jin (2014), qui teste une application pour apprendre la grammaire, obtient des résultats positifs en comparant les prétests et posttests de son échantillon (Prétest : 61,72%. Posttest : 77,67%). Lee et coll. (2013) ont aussi testé une application du téléphone intelligent pour apprendre la grammaire à des étudiants universitaires et les chercheurs constatent que les étudiants apprennent les règles de grammaire en faisant des exercices avec l'aide d'un téléphone intelligent (Prétest : 50,4%. Posttest : 58,7%).

1.2.3.3 Apprentissage de la lecture avec un téléphone cellulaire

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, Bromley (2012) a pour objectif de décrire son cheminement de lecteur en le comparant à celui de ses étudiants. Pour y arriver, il utilise son téléphone cellulaire pour répondre aux questions qu'il se pose réellement à la suite de la lecture d'un livre papier. Il décrit et modélise ses actions pour aborder le livre et contourner ses difficultés par l'utilisation du téléphone: il consulte des dictionnaires en ligne, YouTube et Wikipédia. L'auteur indique aussi que l'utilisation qu'il fait de son cellulaire correspond aux attentes didactiques du Common Core State Standards (CCSS), une échelle d'évaluation pour l'apprentissage de l'anglais langue première aux États-Unis. Cela confirme que l'utilisation du téléphone cellulaire peut se faire en classe et avec une visée pédagogique. Plester, Wood et Joshi (2009) ont sondé la relation des abréviations des messages textes et le développement de la lecture avec un échantillon de 88 étudiants anglais âgés de 10 à 12 ans. Leurs résultats supposent que les messages textes contribuent à l'amélioration de la lecture et au développement de la conscience phonologique.

À la lumière de cette brève recension des écrits, qui sera plus déployée dans le chapitre suivant, il est possible de dire que le téléphone intelligent est un outil qui peut être efficace pour l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et de la lecture en langue seconde.

1.2.4 Perception des étudiants à l'égard de l'apprentissage mobile

Certaines études ont tenté d'identifier les perceptions des étudiants à propos du téléphone cellulaire et de l'apprentissage mobile. Pollara et Broussard (2011) ont fait une recension des écrits sur ce sujet qui révèle que 17 études sur 18 présentent des résultats positifs. Ces résultats laissent croire que l'apprentissage mobile est perçu favorablement par les étudiants.

Les résultats d'autres études prouvent que les étudiants aiment cet outil (Kafyulilo, 2014; Oz, 2015) et qu'ils pensent que le cellulaire peut aider l'apprentissage, la collaboration, le partage de ressources et la différenciation (Shraim et Crompton, 2015; Thomas et O'Bannon, 2013; White et Mills, 2014). D'autres auteurs affirment que les étudiants s'attendent à utiliser les technologies mobiles en éducation (Droui et coll., 2013; Kim et coll., 2013; White et Mills, 2014).

Par contre, White et Mills (2014) indiquent que les étudiants ne sont pas habitués à utiliser les téléphones cellulaires à des fins didactiques. Leurs expériences d'utilisation de cet outil sont plutôt orientées vers un usage personnel, tel que le divertissement. Wang et Smith (2013) présentent aussi la position d'étudiants qui affirment que le téléphone fait partie de leur vie privée et qu'ils ne veulent pas être connectés pour réaliser des apprentissages formels sur leur appareil. Malgré cette possible dissension entre les usages personnels ou en salle de classe, le potentiel didactique de l'apprentissage mobile reste bien documenté.

1.3 Les perceptions des enseignants : déterminantes pour l'intégration du téléphone intelligent en salle de classe

Dans notre expérience professionnelle, nous avons pu constater que les enseignants de francisation ne voient pas tous du même œil la présence du téléphone intelligent en classe. Certains considèrent le téléphone comme un élément dérangeant qui trouble la gestion de classe et d'autres tentent de l'inclure dans leur enseignement. Les enseignants doivent décider de la place accordée au téléphone intelligent dans leur classe. Nous constatons aussi que les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes dans cette réflexion sur l'utilité du téléphone intelligent en éducation. C'est d'ailleurs le dilemme que soulignent certains chercheurs, car la décision d'inclure ou non le téléphone intelligent revient ultimement à la réflexion de l'enseignant (Brown, 2014;

Thomas, O'Bannon et Britt, 2014). De plus, les établissements d'où proviennent les enseignants de notre échantillon ne semblent pas avoir de politique claire en ce qui a trait à l'utilisation du téléphone intelligent dans un cadre scolaire. Toutefois, le ministère affirme que l'étudiant dans un cours de francisation peut utiliser son téléphone en classe avec l'accord de son enseignant. Cela revient à dire que les enseignants sont laissés à eux-mêmes pour circonscrire l'utilisation du téléphone intelligent dans leur classe. Puisque les enseignants sont des acteurs-clés dans l'utilisation du téléphone intelligent en classe et que le potentiel du téléphone intelligent est démontré par les différentes recherches que nous avons présentées, il est essentiel de sonder les perceptions des enseignants sur cet objet.

Les chercheurs sont aussi d'accord sur l'importance de sonder les perceptions des enseignants à propos du téléphone cellulaire pour profiter des apprentissages que peut permettre le téléphone cellulaire (Oz, 2015; Sad et Göktaş, 2014; Shin, Shin, Choo et Beom, 2011).

Malgré l'importance de connaître les perceptions des enseignants à l'égard du cellulaire, peu d'études ont été réalisées sur ce sujet (Kim et coll., 2013; Oz, 2015; Thomas et coll., 2013). Nous remarquons aussi que les études portant sur les perceptions des enseignants qui travaillent avec une population d'adultes immigrants allophones sont inexistantes. La majorité des études ont plutôt sondé les perceptions des étudiants (White et Mills, 2014), des futurs enseignants (Cakir, 2015; Thomas et O'Bannon, 2013) et des enseignants du primaire et du secondaire (O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2013, Thomas et coll., 2014) ou de ceux de l'université (Shraim et Crompton, 2015), à propos du téléphone cellulaire en éducation.

Bien qu'il soit important de connaître et de sonder les perceptions des enseignants à propos de l'utilisation du téléphone en classe, il apparaît qu'il n'existe pas d'outil pour évaluer les perceptions des enseignants à propos de l'apprentissage mobile, dont fait partie le téléphone intelligent (Uzunboylu et Ozdamli, 2011). Par ailleurs, il y a aussi un manque dans la recherche concernant des descripteurs qui pourraient permettre d'identifier les positions des enseignants quant à leurs perceptions sur la place du cellulaire en classe (Brown, 2014). Pour corriger ce manque scientifique, Brown (2014) propose un continuum sur les perceptions des enseignants que nous présentons à la section 2.8 de ce mémoire. Cependant, il semblerait que, malgré l'existence de cet outil, ce continuum n'ait pas été repris par la communauté scientifique.

1.4 Objectif de recherche

Le téléphone intelligent est un outil important à étudier par sa présence accrue en classe et par son potentiel didactique qui ressort des recherches sur l'apprentissage. D'autre part, les enseignants sont divisés à son sujet et sur la manière de l'utiliser. En conséquence, il est important de se pencher sur leurs perceptions afin de comprendre la place qu'ils accordent à cet objet en classe. La présente recherche a pour objectif d'identifier les perceptions des enseignants de langue seconde à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe par leurs étudiants.

Par le nombre de nos lectures, nous constatons que les recherches sur le sujet sont peu nombreuses et qu'elles ne se sont jamais déroulées en enseignement des langues aux adultes, à notre connaissance. De plus, les études se sont surtout concentrées autour d'axes très précis comme l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ou très larges comme le concept d'apprentissage mobile qui peut regrouper beaucoup d'objets d'étude. Nous croyons que ce cadre conceptuel apporte une contribution

riche à la communauté scientifique en présentant les concepts en jeu et la situation de l'utilisation du téléphone intelligent en éducation.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le téléphone intelligent s'est massifié et a évolué rapidement en peu de temps, ce qui a permis une globalisation du taux de possession de cet outil et une augmentation de ses fonctions et applications. Sur le plan éducatif, le téléphone cellulaire peut efficacement favoriser l'apprentissage. Cependant, nous avons souligné que son intégration en classe dépend largement des perceptions qu'ont les enseignants à son égard.

Dans ce chapitre, nous abordons les concepts concernant l'apprentissage mobile (2.1) sur la base des différentes définitions auxquelles il est sujet (2.1.2, 2.1.3 et 2.2). Ce travail de définition conceptuelle est essentiel pour notre étude puisque le concept d'apprentissage mobile est fortement lié à l'utilisation du téléphone cellulaire. Dans un deuxième temps, nous définissons le téléphone intelligent (2.3) et nous présentons notre définition du concept de perception (2.4). Dans un troisième temps, nous dressons un portrait des études ayant sondé les perceptions de l'apprentissage mobile (2.5). Dans un quatrième temps, à la section 2.6, nous présentons une recension des écrits scientifiques quant à l'étude des perceptions des étudiants (2.6.1), des futurs enseignants (2.6.2) et des enseignants (2.6.3) à propos du téléphone cellulaire en classe. Par la suite, nous procédons à une présentation des écrits sur les perceptions des fonctions et applications des téléphones cellulaires en éducation (2.7). Dans cette section, nous décrivons les fonctions et applications les mieux perçues (2.7.1) ainsi

que les fonctions et applications amenant des situations dérangeantes en classe (2.7.2). Avant de clore ce chapitre, nous exposons le travail des chercheurs qui ont élaboré un outil de positionnement des enseignants par rapport à l'utilisation du téléphone cellulaire (2.8) et nous concluons par la présentation de nos questions de recherche (2.9).

2.1 Définitions de l'apprentissage mobile

Oz (2015), citant Franklin (2011), précise qu'il y aurait deux façons de présenter les définitions d'apprentissage mobile, l'une considère que l'apprentissage se réalise à l'aide d'appareils mobiles et l'autre infère que l'apprentissage se réalise n'importe quand et en tout lieu. Traxler (2009) va un peu plus loin, mais exprime aussi cette pluralité de sens:

Some advocates of mobile learning attempt to define and conceptualize it in terms of devices and technologies; other advocates do so in terms of the mobility of learners and the mobility of learning, and in terms of the learners' experience of learning with mobile devices. (p.10)

2.1.1. Définition de l'apprentissage mobile sous l'angle des appareils technologiques

Sous l'angle des appareils technologiques, la définition de l'apprentissage mobile se focalise sur l'accès à du contenu éducatif pour favoriser l'apprentissage par l'entremise d'internet (Kinash, Brand et Mathew, 2012 ; Litchfield et coll., 2007). D'autres auteurs précisent que le cellulaire est souvent utilisé dans l'apprentissage mobile (Cakir, 2015 cite Cavus, Bicen et Akcil, 2008; et Naismith, Lonsdale, Vavoula et Sharples, 2004). De plus, cette distinction de l'appareil technologique se définit par la portabilité, qui tiendrait dans une main, au contraire d'un ordinateur

portable (Park et coll., 2012). De ce point de vue, le cellulaire occupe une place de premier choix au sein de l'apprentissage mobile.

En somme, cette première définition de l'apprentissage mobile à propos des appareils technologiques met l'accent sur la connexion à internet, la mobilité et la grosseur de l'appareil utilisé. Cette définition renforce la présence du téléphone cellulaire dans ce concept.

2.1.2 Définition de l'apprentissage mobile sous l'angle de l'accessibilité constante

Cette définition de l'apprentissage mobile ne distingue pas le type d'appareil utilisé tel que présenté précédemment, mais insiste plutôt sur l'importance d'apprendre en différents endroits et sur la mobilité (Alexander, 2004, cité par Cakir, 2015; El-Hussein, Osman et Cronje, 2010; Y. Park, 2011). Dans les écrits, nous retrouvons aussi les mots « anytime » (en tout temps), « anywhere » (en tout lieu) et « ubiquity » (ubiquité) pour affirmer l'omniprésence des possibilités d'apprentissage avec un appareil mobile (Lan et Sie, 2010; Mockus et coll., 2011 et Shearer, 2010, cités dans Ishtaiwa, 2015; Peng et coll., 2009; The Commonwealth of Learning, 2005, cité dans Kafyulilo, 2014; White et Mills, 2014). Nous comprenons que c'est la possibilité d'apprentissage en tout lieu et à tout moment qui caractérise cette seconde définition de l'apprentissage mobile.

2.1.3 Définitions retenues de l'apprentissage mobile

Dans le cadre de notre recherche, nous ne retenons pas les définitions de l'apprentissage mobile sous l'angle de l'accessibilité constante (section 2.1.2), car nous n'étudions pas les moments d'apprentissage des étudiants en tout temps et en tout lieu. Nous nous intéressons plutôt à la présence en classe du téléphone intelligent et de sa connectivité à internet qui le définit comme un appareil mobile. Pour cette

raison, nous retenons les définitions de la section 2.1.1 qui se focalisent davantage sur les caractéristiques du téléphone intelligent.

De plus, nous compléterons cette définition de l'apprentissage mobile avec les travaux de Sharples et coll. (2002, p.223) qui ont explicitement défini les caractéristiques de l'apprentissage mobile :

- Grande portabilité : les appareils peuvent être utilisés quand l'étudiant le souhaite.
- Individuel : l'appareil est conçu pour du travail personnel.
- Discret : l'étudiant peut utiliser l'appareil sans déranger l'environnement dans lequel il se trouve.
- Disponible : disponible partout pour communiquer avec des enseignants, des experts, des collègues.
- Adaptatif : l'appareil s'adapte ou se modifie pour correspondre aux habiletés, connaissances et styles d'apprentissage de l'étudiant.
- Persistant : le contenu et les apprentissages seront toujours accessibles malgré les changements technologiques.
- Utile : adapté à plusieurs besoins : communication, référence, travail, apprentissage.
- Facile à utiliser : les personnes qui n'ont pas d'expérience avec la technologie pourront s'en servir. ¹

2.2 L'apprentissage mobile des langues

Lorsqu'appliqué au domaine des langues en particulier, l'apprentissage mobile donne lieu à différents termes, bien que leur définition soit semblable à celle de l'apprentissage mobile en général (voir section 2.1). « Mobile assisted language learning » (MALL) est le terme utilisé par la communauté scientifique. L'acronyme

¹ [Notre traduction]

MALL est apparu aux États-Unis, aux alentours de 2005, et s'est répandu mondialement en 2009 (Oz, 2015, citant Chinnery (2006) et Hockly (2013)). Kukulska-Hulme et Shield (2008) le définissent comme l'utilisation personnelle d'appareils portables permettant l'apprentissage d'une langue dans différents contextes d'utilisation.

D'autres termes sont également utilisés comme synonymes du MALL, tel que le Mobile language learning (MLL) (Kim et coll., 2013). On retrouve aussi le terme Mobile assisted language use (MALU) pour désigner les locuteurs de L2 utilisant une panoplie d'appareils mobiles pour obtenir ou communiquer des informations à tout moment selon des objectifs sociaux ou académiques (Jarvis et Achilleos, 2013). Ces auteurs affirment que leur définition permet d'englober plusieurs caractéristiques de l'apprentissage mobile en tenant compte des situations d'apprentissage des étudiants de langue seconde.

2.3 Définition du téléphone intelligent

Dans le cadre de ce mémoire, le téléphone intelligent est défini comme un appareil de communication et d'organisation, semblable à un ordinateur, ayant des caractéristiques multimédias (enregistreur, caméra, applications) et pouvant se connecter à internet pour en exploiter les ressources disponibles (OQLF, 2016; Statistiques Canada, 2011; White et Mills, 2014).

2.4 Définitions des perceptions

La grande majorité des recherches consultées ne définit pas ce qu'elle entend par le terme « perception » alors qu'il s'agit d'un concept essentiel de leur analyse. Les rares recherches ou thèses offrant une définition de perception soulignent qu'il y a

plus d'une façon d'articuler ce concept. Une de ces définitions traite la perception comme un jugement sur quelque chose et ce jugement est issu d'un processus et de connaissances (Viau, 1999). La perception peut aussi être définie par la réception d'informations provenant du monde extérieur et par l'idée que cette perception peut changer avec le temps (Ozdamli et Uzunboylu, 2015; Uzunboylu et Ozdamli, 2011). Une autre définition a une ouverture un peu plus large, que les deux précédemment nommées, car elle affirme que la perception nous permet d'obtenir un portrait interne et complexe des représentations d'un individu : « La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience. » (Sokoty, 2011, p.68).

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons les trois définitions mentionnées ci-dessus, mais nous nous basons principalement sur la définition de Sokoty (2011), car elle traduit précisément plusieurs mécanismes à l'œuvre dans la façon de percevoir un objet et d'en dégager un point de vue. Par contre, nous voyons l'utilité de la fonction de « jugement » présentée par Viau (1999), notamment dans la façon de gérer et de considérer la présence du téléphone intelligent en classe. De plus, nous trouvons intéressant que la définition d'Ozdamli et Uzunboylu (2015) indique qu'une perception peut changer avec le temps.

2.5 Études des perceptions à propos de l'apprentissage mobile

Puisque les recherches ne sont pas légion à propos des perceptions des enseignants et du téléphone intelligent (Serin, 2012; Tai et Ting, 2011, cités dans Oz, 2015; Thomas et coll., 2013; Thomas et coll., 2014; Thomas et O'Bannon, 2013), nous avons cru bon de ratisser plus large et de nous intéresser aux recherches ayant sondé les perceptions de l'apprentissage mobile des étudiants, des futurs enseignants ou même

d'enseignants provenant de départements différents, comme les sciences, les mathématiques, les arts, etc.

Il y a tout lieu de croire que les méthodologies et instruments utilisés dans ces recherches sont aussi valables pour les besoins de notre étude qui s'intéresse aux perceptions des enseignants de langue quant à l'utilisation du téléphone intelligent en classe. C'est pour cette raison que nous décrivons quelques recherches que nous avons jugées pertinentes pour montrer la composition de leur population (genre des participants, niveaux d'enseignement) et les perceptions de ces populations à propos de l'apprentissage mobile.

De plus, il est pertinent de rappeler, à l'instar de la section 1.1.2, que les téléphones intelligents ont beaucoup évolué et qu'ils ressemblent désormais à des microordinateurs (Godwin-Jones, 2017; Kafyulilo, 2014; Oz, 2015; Sad et Göktaş, 2014; Thomas et coll., 2013). Ceci pourrait expliquer que les résultats d'études précédentes ne soient plus valables si l'étude était refaite aujourd'hui.

2.5.1 Recension des écrits sur les perceptions des technologies mobiles en éducation

Uzunboylu et Ozdamli (2011) ont développé et analysé un outil, le « Mobile language perception scale » (MLPS), pour évaluer les perceptions de l'apprentissage mobile auprès de 467 enseignants turcs dont 163 sont des hommes (35%) et 304 des femmes (65%). Les enseignants faisant partie de leur étude proviennent du secondaire et ils sont âgés de 21 à 58 ans. Nous reviendrons en détail sur le MLPS à la section 2.8.1 de ce mémoire. Leurs questions de recherche concernent la fidélité et la validité du MLPS, mais aussi les perceptions des enseignants sur l'apprentissage mobile ainsi que les différences de perception selon le genre des participants et leur ordre d'enseignement (sciences sociales: 152 participants; sciences et mathématiques: 116 participants; littérature: 108 participants; arts: 91 participants). Pour recueillir leurs

données, les auteurs ont créé un questionnaire de 26 items utilisant une échelle de Likert à 5 points.

Les résultats indiquent que les enseignants ont des perceptions globalement positives de l'apprentissage mobile et qu'il y a des différences significatives entre les perceptions des hommes et des femmes dans la mesure où les hommes perçoivent l'apprentissage mobile plus favorablement que les femmes. Cependant, aucune différence significative n'est notable pour les domaines d'enseignement (sciences sociales, sciences et mathématiques, littérature, arts). Les limites de l'étude, telles qu'identifiées par les auteurs, sont le niveau sondé, qui se limite au secondaire, et l'objectif du MLPS qui ne vise qu'à déterminer les perceptions des enseignants, pas les pratiques effectives.

Sad et Göktaş (2014) se sont intéressés à l'apprentissage mobile en comparant les perceptions de futurs enseignants à propos de deux technologies mobiles en éducation: l'ordinateur portable et le téléphone cellulaire (*m-phones* dans leur recherche). Leur population regroupe 1087 futurs enseignants de Turquie, dont 386 hommes (36%) et 701 femmes (64%). Les participants proviennent de différents ordres d'enseignement : la science, les études sociales, les mathématiques, « classroom teachers », « counseling and guidance teachers », la musique, la langue turque, le préscolaire, le secondaire, la religion et la morale, les arts, l'éducation physique, l'anglais, la technologie et l'éducation spécialisée. La quasi-totalité (99,4%) des participants possède au moins un téléphone cellulaire alors que 59,8% d'entre eux possèdent un ordinateur portable.

Leur outil de collecte est un questionnaire de 32 items composé d'une échelle de Likert à 5 points portant sur les forces et les faiblesses des deux appareils, ainsi que sur les attitudes des répondants par rapport à la place de ces appareils en éducation.

Dans l'ensemble, les résultats sont plutôt positifs pour l'apprentissage mobile et les participants jugent que l'ordinateur est plus puissant et efficace que le téléphone cellulaire pour soutenir leur apprentissage, notamment en ce qui a trait à la rapidité de l'accès à l'information, la promotion d'un apprentissage individuel et la motivation. En outre, ni le domaine d'enseignement, l'année scolaire des futurs enseignants, le genre et le taux de possession d'un ordinateur portable ou d'un téléphone n'influencent significativement la perception des futurs enseignants. La seule limite identifiée par Sad et Gökteş (2014) concerne le manque de précision dans la définition des outils étudiés. En effet, par souci de simplicité et de clarté, les auteurs n'ont pas précisé davantage ce qu'ils entendaient par « ordinateur » et « téléphone cellulaire » alors qu'il existe de multiples variétés de chacun d'eux.

Dans les prochaines lignes, nous complétons ce premier tour théorique par d'autres études qui se focalisent sur les perceptions de différents types d'acteurs éducatifs (étudiants, futurs enseignants et enseignants) à l'égard du téléphone cellulaire uniquement.

2.6 Études des perceptions sur le téléphone cellulaire en éducation

Nous commençons par présenter les recherches qui ont étudié une population étudiante, puis celles qui ont enquêté sur les futurs enseignants et nous terminons avec la population que nous avons choisi d'étudier pour notre mémoire, les enseignants. Par la suite, à la section 2.7.1 et 2.7.2, nous identifions les perceptions des enseignants à propos des fonctions et applications les mieux perçues et les inconvénients du téléphone cellulaire en salle de classe.

Il est aussi important de rappeler que, à l'instar de ce qui a été présenté à la section 1.2.3, nous conservons les termes utilisés par les auteurs, car il est souvent difficile de déduire si les appareils qu'ils ont étudiés étaient intelligents ou non.

2.6.1 Perceptions des étudiants

White et Mills (2014) ont vérifié les perceptions d'étudiants japonais en anglais langue étrangère à propos du téléphone intelligent sur une période de deux ans. Pour l'année 2011, les chercheurs ont travaillé avec un échantillon de 403 étudiants, alors qu'en 2012 cet échantillon comptait 162 étudiants. L'âge des participants se situe entre 18 et 22 ans. Les auteurs ont voulu trouver le taux de possession des téléphones intelligents chez cette population ainsi que ses attitudes face à l'utilisation du téléphone intelligent pour l'apprentissage de l'anglais.

Pour ce faire, un questionnaire papier a été distribué en 2011 et, en 2012, les auteurs ont opté pour un questionnaire en ligne avec le logiciel SurveyMonkey. Les questionnaires sont composés de 17 items.

En ce qui concerne le taux de possession, les résultats de leur recherche sont en accord avec le portrait de l'évolution du téléphone cellulaire que nous avons présenté dans la problématique de ce mémoire (section 1.1.4). En effet, 54% des participants de 2011 possèdent un téléphone intelligent alors qu'en 2012, le taux de possession grimpe à 85%. Les auteurs de cette recherche croient que cette augmentation de la possession du téléphone intelligent s'explique par l'offre des technologies et applications au grand public.

Les résultats indiquent que cette augmentation de la possession du téléphone intelligent favorise l'accès à cette technologie en classe. Sur une autre note, 24% des

étudiants de 2011 jugent que le téléphone intelligent est utile pour l'apprentissage de l'anglais alors que ce chiffre augmente à 35% en 2012.

Les auteurs identifient certaines limites à leur étude, notamment sur le plan de la formulation des questions et des options de réponse. Par exemple, aux questions 8 et 15, un grand nombre de répondants ont choisi une réponse vague ou générale qui ne contribue pas à identifier leurs perceptions. Les auteurs suggèrent de revoir la formulation de ces questions pour y apporter plus de précision.

2.6.2 Perceptions des futurs enseignants

Thomas et O'Bannon (2013) ont sondé les perceptions de 92 futurs enseignants états-uniens, 21 hommes (23%) et 71 femmes (77%), âgés de 18 à 31 ans et inscrits dans des programmes d'arts libéraux (*liberal arts*). Les questions de recherche des auteurs visent à identifier le taux d'appui à l'utilisation du téléphone cellulaire en classe, les bienfaits de l'utilisation du téléphone cellulaire pour l'apprentissage et la relation entre les perceptions des futurs enseignants à l'égard du téléphone cellulaire et leur âge.

Pour réaliser leur étude, les chercheurs ont construit un questionnaire de 11 items qui n'a pas été vérifié pour sa fidélité.

Les résultats obtenus pour l'appui à l'utilisation du téléphone cellulaire sont assez divisés. En effet, 25% des répondants signifient leur appui au téléphone alors que 22,8% ne l'appuient pas et que 52,2% sont incertains quant à sa présence en salle de classe. Du point de vue des avantages perçus du téléphone pour l'apprentissage, les futurs enseignants indiquent que l'accès constant (*anytime, anywhere*) (64,1%), l'engagement (63%), la différenciation (55,4%), la communication (55,4%) et la motivation (52,2%) sont favorisés par le téléphone en classe. Pour ce qui est de la

relation entre l'âge et les perceptions des futurs enseignants, les auteurs ne trouvent pas de différences significatives dans leurs résultats.

De son côté, Cakir (2015) s'est intéressé aux perceptions de 193 futurs enseignants d'anglais en Turquie. Son échantillon est composé de 40 hommes (21%) et 153 femmes (79%). L'auteur a voulu identifier les attitudes et l'utilisation du téléphone cellulaire (*mobile phone* dans sa recherche), en classe et hors classe, et il a vérifié s'il existe une corrélation entre le genre des participants et leur utilisation de l'appareil pour l'apprentissage d'une langue.

Son questionnaire est composé de 10 items : 2 échelles de Likert à 3 points et 8 questions semi-structurées.

Il ressort des résultats que 58,5% des participants aiment utiliser le téléphone à des fins éducatives et aucune corrélation n'a été trouvée entre le genre et l'utilisation du téléphone pour l'apprentissage d'une langue. Cakir (2015) note toutefois que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés, car la population de son échantillon est seulement universitaire. De plus, l'auteur, conscient de l'évolution rapide des technologies mobiles, souligne que le taux de possession des téléphones et la rapidité d'internet ont augmenté depuis le moment de sa collecte de données en 2012.

2.6.3 Perceptions des enseignants

Les chercheurs américains Kevin Thomas et Blanche O'Bannon sont ceux qui ont produit le plus de recherches sur les perceptions des enseignants à propos du téléphone cellulaire dans les États du Kentucky et du Tennessee. Leurs recherches sont celles qui se rapprochent le plus de notre sujet, c'est pourquoi leurs noms apparaissent régulièrement dans les lignes suivantes.

Thomas et coll. (2013) ont étudié les perceptions de 78 enseignants américains de l'enseignement primaire et du secondaire (*high-school*). Leur échantillon est composé de 26 hommes (33%) et 52 femmes (67%). Leur outil de collecte de données est un questionnaire en ligne de 10 items. Ce questionnaire a été distribué dans le cadre d'une conférence sur les technologies pour obtenir des renseignements démographiques ainsi que des informations sur le degré d'appui à l'utilisation du téléphone à des fins professionnelles. Les auteurs ont aussi interrogé les participants sur les avantages et obstacles à l'utilisation du téléphone cellulaire en classe. Nous présentons leurs résultats dans les sections 2.7.1 et 2.7.2 de ce mémoire.

En ce qui concerne l'appui à l'utilisation du téléphone cellulaire en classe, 70,5% de l'échantillon ont rapporté une perception positive du téléphone. Les questions sur l'utilisation du téléphone à des fins professionnelles montrent que les enseignants utilisent leur téléphone pour communiquer (72%) et collaborer (36%) avec des collègues et des parents. Cependant, lorsque leurs participants sont questionnés à propos des aspects pédagogiques soutenus par le téléphone en classe, les résultats sont plutôt négatifs. En effet, la motivation (24,4%) et l'apprentissage en tout temps et lieu (5,1%) récoltent des pourcentages assez bas, mais ce sont les aspects pédagogiques de la collaboration (0%) et de la différenciation (0%) qui ne semblent pas du tout soutenus par l'utilisation du téléphone en classe.

Sur une autre note, les auteurs identifient des limites intéressantes en ce qui a trait à la fidélité du questionnaire, qui n'a pas été validée, et à l'impossibilité d'y laisser des commentaires. De plus, ils font remarquer que leur échantillon provient d'enseignants participant à une conférence sur la technologie et que cela peut induire un biais, car ces enseignants s'intéressent probablement déjà à la question de l'utilisation des technologies en classe. Malgré cet intérêt identifié par les auteurs, nous remarquons

que leurs perceptions sur les aspects pédagogiques soutenus par le téléphone cellulaire semblent assez négatifs.

Thomas et coll. (2014) ont analysé les réponses de 1121 enseignants du primaire et du secondaire ayant un âge moyen de 41 ans, dont 28 % sont des hommes et 72% des femmes. Parmi eux, 75,7% possèdent un téléphone intelligent et 23,4% possèdent un téléphone cellulaire de base. L'objectif de cette recherche est d'examiner les perceptions des enseignants à propos de l'appui au téléphone cellulaire en classe et sur son bannissement systématique.

Leur instrument de collecte des données consiste en un questionnaire en ligne de 50 items composé de questions mixtes et utilisant une échelle de Likert à 5 points.

Certains des résultats obtenus sont plutôt mitigés. En effet, 40,9% des participants ne soutiennent pas la présence du téléphone en classe contre 39%. Le reste des participants (20,2%) est indécis. Malgré ces résultats, 58,1% des enseignants croient que le cellulaire peut être utile pour soutenir l'apprentissage des étudiants, contre 24,6% qui ne sont pas d'accord. Le reste des participants (17,2%) est indécis. D'ailleurs, 59,4% des répondants affirment qu'ils pourraient permettre à leurs étudiants d'utiliser le cellulaire pour du travail scolaire. Toutefois, lorsque questionnés sur le bannissement de l'appareil dans les écoles, seulement 39% des enseignants se disent contre cette interdiction. Il faut en déduire que même si les enseignants perçoivent favorablement le téléphone cellulaire à des fins éducatives, ils ne sont pas prêts à ouvrir officiellement les portes de leur classe à cet appareil.

Les limites identifiées par les auteurs concernent la fidélité du questionnaire, qui n'a pas été testée, et la nature des résultats, qui sont autodéclarés. De plus, il est possible que les professeurs plus à l'aise avec la technologie soient surreprésentés au sein de l'échantillon, car le questionnaire a été transmis en ligne. Thomas et coll. (2014)

indiquent aussi qu'on ne peut pas généraliser leurs résultats parce que seulement des enseignants de deux États états-uniens ont été sondés.

Dans le même ordre d'idée, O'Bannon et Thomas (2014) ont sondé 1095 enseignants du Kentucky et du Tennessee. Leur échantillon est composé de 299 hommes (27%) et de 796 femmes (73%). La moyenne d'âge des participants est de 42 ans. Les milieux de travail des enseignants sont répartis entre le primaire et les classes « k-12 » et les classes d'éducation spécialisée (*special education*). Leurs questions de recherche abordent les relations entre l'âge et de nombreuses variables : le type de téléphone possédé, l'appui à l'utilisation du téléphone en classe, la perception de l'utilité du téléphone cellulaire, la perception des fonctions et applications du téléphone pour le travail en classe, ainsi que les barrières à l'utilisation du téléphone en classe.

Pour obtenir leurs données, les auteurs ont utilisé un questionnaire en ligne de 50 items avec des questions mixtes et des échelles de Likert à 5 points.

En ce qui concerne leurs résultats à propos de l'âge, les chercheurs n'ont pas trouvé de différences significatives entre les groupes de 32 ans et moins et les 33 à 49 ans, et ce, pour toutes les questions de recherche. En revanche, les enseignants de 50 ans et plus possèdent et appuient moins le téléphone que les deux autres groupes d'âge. De plus, ils sont moins enthousiastes et perçoivent les barrières d'utilisation comme étant plus problématiques que les 49 ans et moins. O'Bannon et Thomas (2014) en viennent au constat que l'âge est important dans la façon d'aborder la place du téléphone cellulaire en classe.

Les limites de l'étude sont identifiées et elles sont identiques à celles de l'étude de Thomas et coll. (2014) que nous avons présentée préalablement.

Finalement, Shraim et Crompton (2015) ont vérifié les perceptions de 56 membres du personnel académique (*academic staff*) d'une université en Palestine, du point de vue de l'utilisation du téléphone cellulaire pour l'enseignement. Leur échantillon est composé de 70% d'hommes et 30% de femmes, âgés de 25 à 45 ans, enseignant dans les départements de sciences (63%) et « humanities » (27%). Le taux de possession du téléphone intelligent est de 91% alors que 9% d'entre eux possèdent un téléphone de base. Les participants ont répondu à un questionnaire en ligne, composé de questions variées et d'une échelle de Likert à 5 points.

Les résultats obtenus dénotent des perceptions positives quant à l'utilisation du cellulaire pour l'enseignement. En effet, 76,4% des enseignants reconnaissent l'omniprésence de l'appareil (*anywhere, anytime*) comme caractéristique principale, suivie de près par le développement d'un apprentissage agréable, significatif et accessible (75,8%). Les résultats présentent aussi le soutien de l'authenticité de la tâche par le téléphone cellulaire (69,6%), la différenciation (65,4%) et la réflexion suscitée chez les étudiants (56,8%).

Une limite présentée concerne la petite taille de l'échantillon qui ne provient que d'une seule université palestinienne.

Ce portrait général des perceptions et positions des enseignants concernant la place du téléphone en salle de classe que nous venons de présenter nous permet d'observer que les résultats sont généralement positifs pour l'utilisation du téléphone en classe. Cependant, il apparaît que le taux d'appréciation positive des participants est variable d'une étude à une autre. Par exemple, certaines études démontrent que les enseignants ont des perceptions plutôt positives quant à l'utilisation du téléphone cellulaire en classe (Shraim et Crompton 2015), d'autres ont des résultats intermédiaires (Cakir, 2015; Thomas et O'Banon, 2013; Thomas et coll., 2014) et d'autres ont de grands

écarts à même leur échantillon (Thomas et coll., 2013). Nous constatons aussi qu'il n'y a généralement pas de différence significative pour les perceptions en fonction du genre. Cependant, en ce qui a trait à l'influence de la variable de l'âge sur les perceptions entretenues à l'égard du téléphone cellulaire, Thomas et O'Bannon (2013) et O'Bannon et Thomas (2014) présentent des résultats contradictoires.

D'un point de vue scientifique, il est important de rappeler que les recherches sur le sujet sont plutôt rares (Kim et coll., 2013; Oz, 2015; Thomas et coll., 2013) et qu'à notre connaissance aucune d'entre elles n'a sondé les perceptions des enseignants de langue seconde aux adultes sur l'utilisation du téléphone intelligent faite par leurs étudiants.

Dans la section suivante, nous précisons les caractéristiques les mieux perçues du téléphone cellulaire ainsi que les inconvénients qui s'y rattachent. Pour l'essentiel, nous reprenons les études que nous avons présentées précédemment, mais dans lesquelles on retrouve des détails explicites sur les caractéristiques positives ou non à propos de l'utilisation du téléphone cellulaire en classe.

2.7 Perceptions des fonctions et applications des téléphones cellulaires en éducation

2.7.1 Fonctions et applications les mieux perçues

Thomas et O'Bannon (2013) ont demandé à 92 futurs enseignants, de niveau élémentaire à secondaire, d'identifier les caractéristiques du téléphone cellulaire les plus intéressantes à utiliser en classe. La calculatrice est l'outil le mieux perçu à 79,3%, suivi de l'accès à internet (77,2%), du lecteur/enregistreur audio (67,4%), du courriel (63%), de la fonction de chronomètre, alarme, minuterie (62%), de l'enregistreur vidéo (59,8%), de la caméra (51,1%) et des applications (47,8%). Au

contraire, les caractéristiques les moins bien perçues sont les messages texte (17,4%) et l'accès aux réseaux sociaux (14,1%).

La recherche de Thomas et coll. (2013) s'est plutôt concentrée sur l'utilisation des outils du cellulaire par les enseignants pour l'organisation de leur tâche d'enseignement. Les niveaux des enseignants varient entre l'élémentaire et les classes « k12 ». Les chercheurs ont utilisé les mêmes caractéristiques que la recherche de Thomas et O'Bannon (2013) que nous avons précédemment présentée. Cependant, les résultats sont plutôt différents et les pourcentages sont relativement bas. Les fonctions les mieux perçues par et pour les enseignants sont, à 46,2 %, la caméra et le chronomètre, alarme, minuterie, suivi par le courriel et les messages texte à 42,3%. Les fonctions les moins appréciées sont l'enregistreur vidéo (19,2%), l'enregistreur audio (14,1%) et l'accès aux réseaux sociaux (11,5%).

Pour ce qui est de la recherche d'O'Bannon et Thomas (2014), les auteurs ont demandé à 1095 enseignants, de niveau élémentaire à « k12 », d'identifier, dans une liste de 22 caractéristiques, celles qui pourraient être utilisées pour l'apprentissage en classe. L'accès à internet (74,6%), l'utilisation d'applications éducatives (74%), l'utilisation de la calculatrice (73,8%) et la fonction de calendrier (72,4%) sont les caractéristiques jugées les plus utiles. Les caractéristiques perçues le moins favorablement sont l'envoi et la réception de « tweets » (45,2%) et l'accès aux réseaux sociaux (38%). Bien que ces résultats soient les moins bien perçus, on peut remarquer que le pourcentage pour l'accès aux réseaux sociaux est plus élevé que le pourcentage des études de 2013 pour la même caractéristique.

La recherche de Thomas et coll. (2014) a aussi repris cette liste de 22 caractéristiques, mais, cette fois, les chercheurs ont sondé l'utilisation du téléphone cellulaire pour l'apprentissage scolaire auprès de 1121 enseignants de niveau élémentaire à « k12 ».

Sur la liste des 22 caractéristiques, les enseignants ont affirmé que 21 d'entre elles pourraient être utiles en classe. Les réponses les plus populaires sont l'accès à internet (74,2%), l'utilisation d'une application éducative (73,8%), la calculatrice (73,6%) et le calendrier (72,2%) tandis que la réponse la moins populaire concerne l'utilisation des réseaux sociaux (37,8%). Les auteurs indiquent aussi que certains enseignants, ayant répondu à une question ouverte au sujet des caractéristiques favorisant l'apprentissage, ont identifié que le téléphone cellulaire pouvait servir de « clicker » afin de faire des quiz et des sondages. Le téléphone permettrait aussi de communiquer de façon silencieuse pendant l'écoute d'un film et il pourrait être utilisé comme une « liseuse électronique » pour des livres numériques ou différents textes.

De son côté, Cakir (2015) a compilé les caractéristiques les mieux perçues pour 193 futurs enseignants de l'anglais en Turquie et ses résultats ont montré que ses répondants utilisent, quelquefois ou souvent, le téléphone cellulaire pour consulter le dictionnaire (67,4%), écouter des documents audios (62,2%), vérifier la prononciation (61,7%), faire des recherches sur internet (59,1%) et télécharger des ressources pour aider l'apprentissage de l'anglais (45,6%).

Finalement, Shraim et Crompton (2015) se sont questionnés sur la perception des enseignants à propos des caractéristiques des appareils intelligents dans le contexte de l'enseignement. Leurs répondants soulignent l'importance de la connectivité à internet (81%), des applications (79%), des caractéristiques audio et vidéo (73%), de la caméra (71%), du stockage de données (67%) et de la fonction de messagerie (63%).

À la lumière de tous ces résultats de recherche, nous retenons que les caractéristiques les plus populaires sont l'accès à internet, la calculatrice, les applications éducatives et le calendrier. Nous retenons aussi que la participation ou l'accès aux réseaux

sociaux est la caractéristique la moins bien perçue. Bien que plusieurs fonctions et applications des téléphones cellulaires en éducation se recoupent dans les études précédemment nommées, nous croyons qu'il est important de souligner que leurs résultats proviennent des perceptions d'enseignants de différents domaines (anglais langue seconde, sciences, sciences humaines) et de niveau d'enseignement (primaire, secondaire, etc.). L'annexe A présente en détail l'ensemble des caractéristiques sondées par les auteurs que nous avons mentionnés dans cette section.

Évidemment, la recension de ces usages ne nous renseigne pas sur les perceptions de la population que nous souhaitons étudier, les enseignants de langue seconde aux adultes puisque ces études ne portent pas sur eux, mais nous croyons qu'il est nécessaire de faire ce tour d'horizon, car les écrits sur le sujet sont rares et il est important d'élargir nos perspectives pour en tirer le plus d'informations possibles. À cet effet, nous abordons maintenant les inconvénients du téléphone cellulaire pour l'apprentissage en classe afin de dégager un portrait complet de cette question.

2.7.2 Inconvénients perçus des fonctions et applications du cellulaire qui amènent des situations dérangeantes

De façon générale, les inconvénients sont relevés par plusieurs auteurs, mais ne sont pas établis dans une seule catégorie. Nous en avons dégagé trois types que nous définissons par les inconvénients : technique, d'apprentissage et d'utilisation. L'annexe B présente l'identification faite par les auteurs.

Tout d'abord pour les inconvénients techniques, plusieurs auteurs ont relevé qu'un problème de connexion à internet empêche de bénéficier des ressources numériques du web (Ishtaiwa, Khaled et Dukmak, 2015; Sad et Göktaş, 2014; Shraim et Crompton, 2015). D'autres auteurs ont identifié que la taille de l'écran était souvent perçue comme un désavantage des téléphones cellulaires (González-Fernández et

Salcines-Talledo, 2015; Sad et Göktaş, 2014; Shraim et Crompton, 2015; Stockwell, 2010), mais que l'évolution des téléphones corrigeait ce manque (White et Mills, 2014).

Pour les inconvénients liés à l'apprentissage, un nombre important d'auteurs ont identifié qu'un téléphone qui dérange l'attention des étudiants a des impacts sur l'apprentissage et la gestion de classe. (Brown, 2014; Ishtaiwa et coll., 2015; Kafyulilo, 2014; O'Bannon et Thomas, 2014; Sad et Göktaş, 2014; Thomas et coll., 2013, Thomas et coll., 2014; Thomas et O'Bannon, 2013). De plus, certains auteurs tendent à dire que les messages texte auraient un impact négatif au niveau de la grammaire, de la linguistique, de la lecture et de l'épellation (Cingel et Sundar, 2012; De Jonge et Kemp, 2012; Drouin et Driver, 2014, cités dans Thomas et O'Bannon, 2013).

Le troisième inconvénient que nous identifions de notre recension des écrits concerne l'utilisation du téléphone cellulaire. Nous remarquons que cette utilisation peut se réaliser à deux endroits, en classe et hors classe. Pour une utilisation inconvenante en classe, les auteurs ont identifié la tricherie et l'accès à des contenus inappropriés, mais cette utilisation peut aussi dépasser les limites de la classe avec la cyberintimidation et le « sexting » (Kafyulilo, 2014; O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2014; Thomas et O'Bannon, 2013; Thomas et coll., 2013).

Afin de contourner les divers inconvénients que nous avons mentionnés, d'autres auteurs (Cárdenas-Claros et Oyanedel, 2016; Sad et Göktaş, 2014; Shraim et Crompton, 2015) soulignent l'importance d'offrir de la formation aux enseignants pour favoriser l'intégration des outils technologiques tels que le téléphone intelligent. En effet, il semblerait qu'une planification rigoureuse et des perceptions positives

permettent aux enseignants d'utiliser le potentiel des téléphones en classe (Kafyulilo, 2014; Koehler et Mishra, 2009; Oz, 2015; Shraim et Crompton, 2015).

Mais la question se pose : comment peut-on offrir de la formation sur mesure si on ne connaît pas la position des enseignants par rapport au téléphone cellulaire en salle de classe ?

2.8 Outils de positionnement des perceptions des enseignants à propos de la présence du téléphone cellulaire en classe

Brown (2014) mentionne qu'il y a un manque dans la recherche concernant des descripteurs qui pourraient permettre d'identifier les positions des enseignants quant à la présence du téléphone cellulaire en classe. Bien que nous ayons trouvé quelques textes qui définissent la place de l'enseignant par rapport à ses perceptions sur l'apprentissage mobile ou sur le téléphone cellulaire, peu de recherches ont inclus le positionnement des enseignants par rapport à la gestion du téléphone cellulaire en classe. De plus, leur nombre est limité et les études ne nous offrent pas de point de vue direct sur les perceptions des enseignants de langue aux adultes et ne traitent pas des interventions que les enseignants peuvent effectuer pour gérer la présence du téléphone cellulaire en classe.

2.8.1 Le MLPS (Mobile learning perception scale) d'Uzunboylu et Ozdamli (2011)

Le MLPS est un questionnaire de 26 questions se mesurant par une échelle de Likert à 5 points (voir Annexe C). Il est composé de 3 sous dimensions : « Aim-Mobile Technologies Fit » (A-MTF) qui vérifie si les objectifs d'apprentissage mobile correspondent aux objectifs des activités d'apprentissage, « Appropriateness of Branch » (AB) qui questionne la pertinence de l'apprentissage mobile selon la matière à enseigner et « Forms of M-learning Application and Tools'Adequacy of

Communication » (FMA and TSAC) qui veut trouver la place de l'apprentissage mobile en éducation selon l'efficacité des applications de l'apprentissage mobile dans un but communicatif (p.552). Dans le cadre de leur recherche, Uzunboylu et Ozdamli (2011) démontrent que leur outil est valide et fidèle. Les auteurs présentent les résultats, sous forme de moyennes, obtenus auprès de 467 enseignants.

L'utilisation de cet outil semble intéressante pour dresser un portrait global des perceptions des enseignants de divers domaines d'enseignement, toutefois, nous jugeons que le MLPS est trop général pour les objectifs de notre étude. En effet, leur échelle ne distingue pas les outils de l'apprentissage mobile, mais les inclut dans un tout. Par la somme de nos lectures et par la force de notre expérience professionnelle, nous jugeons que tous les outils de l'apprentissage mobile ne sont pas apportés par les étudiants en classe de langue. Au contraire du téléphone intelligent qui est souvent possédé par l'ensemble des étudiants dans une classe de langue seconde. De plus, nous trouvons que certaines questions, notamment concernant les applications (questions #2, 9, 15, 4, 10, 17, 24, 18, 6, 7 : rapportées en ordre d'apparition à la page 551), mériteraient d'être précisées, car elles ne permettent pas à un enseignant novice en technologie de répondre adéquatement au questionnaire. Le MLPS s'adresse à des enseignants habitués au jargon et à l'application des technologies.

2.8.2 Le modèle de Mohd Yusof et coll. (2014)

Le modèle conceptuel de Mohd Yusof et coll. (2014) vise à évaluer l'intégration des technologies dans un « blended learning environnement » (voir Annexe D). Les auteurs affirment que les perceptions des enseignants à propos de l'environnement d'apprentissage sont influencées par trois facteurs : la connexion, le contenu et la confiance (Ponter et Brown, 2007, cité dans Mohd Yusof et coll., 2014). Par contre, nous n'avons pas pu retrouver la recherche originale de Ponter et Brown (2007) avec

les moteurs de recherche disponibles sur internet. Subséquemment, nous ne pouvons pas creuser davantage le point de vue de ces auteurs.

Cependant, nous pouvons affirmer que nous ne retiendrons pas le modèle de Mohd Yusof et coll. (2014), car il est trop écosystémique pour nos besoins. Nous nous concentrons sur les perceptions des enseignants alors que ce modèle prend en compte des objectifs pédagogiques, des critères matériels et l'environnement entourant la salle de classe.

2.8.3 Le continuum de Jeff Brown (2014)

La présentation théorique de Brown (2014) tente de répondre à un besoin que l'auteur n'a pas trouvé dans les écrits existants : « The main reason that a principled framework with respect to teachers' stances on cell phones is lacking is that thus far such a framework has not been the concern of most teachers and researchers. » (p.68). L'auteur affirme aussi que les recherches sur le téléphone cellulaire sont plutôt axées sur les activités à faire en salle de classe que sur le positionnement des enseignants par rapport à celui-ci. Nous faisons le même constat que Brown (2014) à cet effet.

Le continuum élaboré par Jeff Brown, tel que le présente la figure 1, comporte neuf positions dans lesquelles l'enseignant de langue seconde peut se retrouver. L'auteur affirme que ces positions ne sont pas rigides ou exclusives et qu'il est possible pour un enseignant de balancer de l'une à l'autre selon le contexte : « a teacher will adopt different stances—moving back and forth along the proposed continuum— within the same level and even with the same group of students as specific circumstances warrant. » (p.76). L'auteur indique aussi que la clientèle présente dans les classes de langue, souvent issue de l'immigration récente, a des besoins particuliers qui ne se retrouvent pas toujours dans d'autres contextes éducatifs. En effet, les étudiants de langue seconde ont parfois besoin des outils de traduction pour acquérir la langue, ils

peuvent utiliser leur téléphone dans une perspective de partage interculturel en montrant des images de leur pays d'origine et de leur culture (cuisine, religion, mode) et ils ont un profil particulier quant à la possibilité de recevoir un appel pour un emploi, pour une urgence familiale proche ou pour prendre des nouvelles de leur pays d'origine. Ces différents facteurs provenant des besoins des étudiants pourraient expliquer les changements de position des enseignants dans ce continuum par rapport à l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

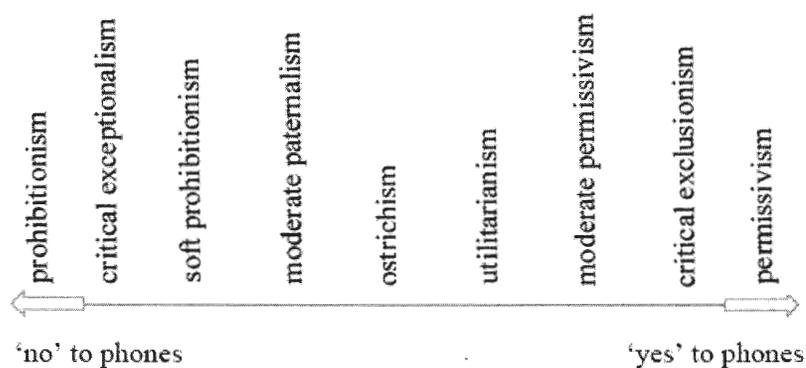


Figure 1 Continuum de Brown (2014) sur les positions possibles de l'enseignant à propos du téléphone cellulaire en classe

Le continuum que Brown (2014, p.71 à 73) a créé propose une gradation qui s'articule sur neuf positions, mais qui est déterminée aux extrêmes par deux pôles. Le premier, le prohibitionnisme, s'apparente à une interdiction du téléphone, alors que son contraire, le permissivisme, accepte et promeut l'utilisation du cellulaire en classe. La logique de son continuum se rapporte à un effet miroir où la position 1 est l'inverse de la position 9 et la position 5 est neutre au centre. L'auteur présente aussi le bannissement du téléphone cellulaire dans le contexte des classes de langue qui est déterminé par les politiques des établissements d'enseignement. Pour l'essentiel,

voici notre résumé des différentes positions des enseignants tel qu'élaboré par Brown (2014).

- 1) L'enseignant dans la position du prohibitionnisme juge que le téléphone cellulaire n'a pas sa place dans une salle de classe, car il trouve que cet appareil nuit à l'apprentissage et est une source de distraction. Il peut punir s'il le souhaite.
- 2) L'enseignant dans la position de l'exceptionnalisme critique, respecte l'interdiction institutionnelle du téléphone cellulaire, mais peut l'autoriser ou l'encourager s'il y a une bonne raison de le faire, notamment une raison pédagogique.
- 3) L'enseignant dans la position du prohibitionnisme léger interdit généralement le téléphone en classe, mais ne juge pas cohérentes les politiques d'interdiction venant des départements ou des établissements d'enseignement.
- 4) L'enseignant dans la position du paternalisme modéré croit que l'utilisation du cellulaire doit être contrôlée et l'enseignant de cette position est prêt à intervenir lorsque l'usage dépasse les limites des objectifs fixés dans la classe.
- 5) L'enseignant dans la position de l'autruchisme ignore la question du téléphone en salle de classe. Nous considérons cette position comme neutre.
- 6) L'enseignant dans la position de l'utilitarisme considère que les téléphones doivent être mis au service de l'apprentissage en classe, mais l'auteur décrit que les enseignants de cette position sont plutôt résignés que tributaires de la technologie. Cependant, l'auteur affirme aussi qu'il

est possible qu'un enseignant de cette position croie fermement à l'utilisation dirigée des téléphones cellulaires en classe.

- 7) L'enseignant dans la position du permissivisme modéré avance que les étudiants devraient être libres de faire ce qu'ils veulent avec leur téléphone avec l'idée, bien sûr, que le téléphone serve leur apprentissage.
- 8) L'enseignant dans la position de l'exclusionnisme critique se permet d'interdire le téléphone à certains moments.

Brown (2014) explique que cette position est exactement l'inverse de l'exceptionnalisme critique (#2). À ce sujet, nous distinguons une nuance dans les propos de Brown qui nous indique le contexte entourant ces deux positions. Pour l'exclusionnisme critique (#8), on tolère toujours l'utilisation des cellulaires, alors que l'exceptionnalisme critique (#2) s'inscrit dans un contexte de politique d'interdiction du téléphone.

- 9) L'enseignant dans la position du permissivisme embrasse et encourage l'utilisation du téléphone cellulaire en classe. L'enseignant n'empêche pas ses étudiants d'utiliser cet appareil. Cette dénomination de «permissivisme», choisie par l'auteur, nous semble restreindre l'ouverture et la favorisation de l'utilisation du téléphone établie par l'enseignant. En effet, nous trouvons que ce terme infère que l'enseignant permet l'utilisation, alors que cette position s'inscrit dans une ouverture complète au téléphone au contraire du prohibitionnisme qui est une fermeture complète au cellulaire en classe. Nous pourrions peut-être mieux définir cette position comme «utilisation libre» ou «favorisation» de l'utilisation du téléphone cellulaire en classe.

À notre avis, ce continuum est parfois difficile à appliquer à cause des contextes (bannissement du cellulaire et politiques des établissements d'éducation) qui sous-tendent les positions #2, 3, 8 et à cause de la progression décrite face à l'ouverture au téléphone intelligent en classe de langue. En effet, si nous prenons la position #1 (prohibitionnisme) qui est complètement fermée et qui s'assouplit au fil du continuum jusqu'à l'indifférence de la position #5 (autruchisme), nous remarquons que la gradation de l'ouverture est moins explicite pour les positions 6 à 9. Par exemple, la position #6 (utilitarisme) croit en l'utilisation du téléphone à des fins éducatives, la position #7 (permissivisme modéré) aborde plutôt la libre utilisation du téléphone par les étudiants, puis l'auteur ramène une interdiction de circonstance avec la position #8 (exclusionnisme critique). Il serait peut-être logique d'inverser les positions 7 et 8 afin de déployer une plus grande liberté à l'utilisation du téléphone intelligent par les étudiants dans un but éducatif et de terminer avec la favorisation et l'encouragement de l'utilisation du téléphone intelligent en classe par l'enseignant.

Cependant, Brown (2014) indique que son continuum nécessite une évaluation supplémentaire et que l'objectif de la création de son continuum est d'amorcer une discussion dans la communauté scientifique sur les positions possibles des enseignants de langue à propos de l'utilisation du téléphone cellulaire en classe.

2.8.4 Notre proposition d'outil de positionnement

À la lumière de notre présentation théorique sur les modèles de positionnement des perceptions des enseignants sur l'utilisation du téléphone intelligent en classe, il est apparent que le seul modèle disponible est celui de Brown (2014). Par contre, comme le souligne l'auteur à plusieurs moments, la création de ce continuum vise à ouvrir le débat scientifique et n'essaie pas de donner des réponses toutes faites. Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur le continuum qu'il a construit, mais nous y apportons de légères modifications.

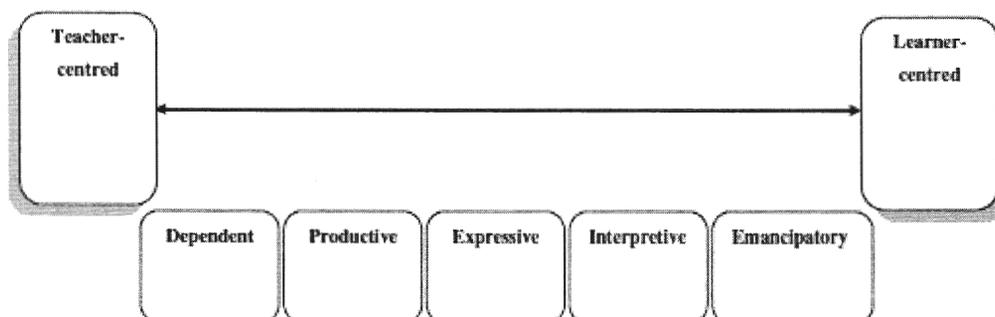


Figure 2 Continuum de Cárdenas-Claros et Oyanedel (2016)

Afin de préciser le modèle de Brown (2014), nous ajoutons un élément pris d'un continuum de Cárdenas-Claros et Oyanedel (2016), à propos des perceptions des enseignants de langue sur les technologies de l'information et de la communication, qui nous présente une évolution allant d'une position centrée sur l'enseignant à une autre allant vers l'étudiant (figure 2). Nous trouvons que cette dichotomie s'intègre bien dans le continuum de Brown (2014) et y ajoute une précision naturelle qui correspond bien aux positions #1 et #9. En effet, le prohibitionnisme (#1) démontre que l'enseignant décide de la présence ou non du téléphone en salle de classe. Nous y constatons une position centrée sur l'enseignant alors que celui qui se retrouve dans une position de permissivisme (#9) laisse la pleine autonomie de l'utilisation du téléphone intelligent au libre arbitre des étudiants : « Who, after all, is the teacher to divest students— autonomous individuals—of their right to use their phones when and where they see fit? » (Brown, 2014, p.71) Ce positionnement met de l'avant les besoins des étudiants et semble plus démocratique que la position possiblement autocratique du prohibitionnisme (#1).

De plus, nous avons décidé de n'utiliser que cinq positions du modèle de Brown (2014) afin de faciliter le positionnement de notre échantillon dans le questionnaire et parce que certaines positions du continuum nous préoccupent moins dans un contexte

de langue seconde aux adultes. C'est notamment le cas de la position #3 pour les politiques institutionnelles du bannissement du téléphone intelligent, car une telle directive n'est pas mise en place par les établissements d'enseignement que nous sondons. Nous regroupons aussi les positions # 2 et 4 sous l'appellation « interdiction légère » et les positions # 6-7-8 sous l'appellation « favorisation partielle » de l'utilisation du téléphone intelligent en salle de classe.

Voici le continuum hybride (figure 3) que nous concevons à partir de notre recension des écrits et qui sert dans notre questionnaire pour positionner nos répondants sur leur façon de gérer l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue. Pour faciliter la lecture, nous avons littéralement traduit le modèle de Brown (2014) et ajouté la centration de l'acteur scolaire de Cárdenas-Claros et Oyanedel (2016) en français.

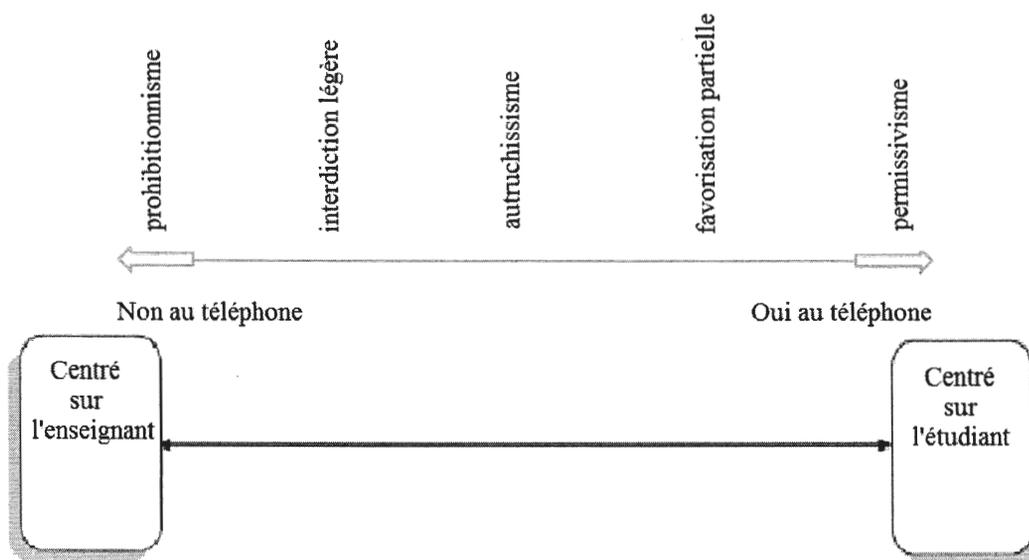


Figure 3 Continuum de Brown (2014) avec les positions regroupées et la centration de l'acteur scolaire

2.9 Présentation des questions de recherche

Puisque le téléphone intelligent a un potentiel certain, comme le démontrent les recherches sur l'apprentissage mobile, et que les enseignants de langue sont amenés à juger de la pertinence de cet objet dans le cadre de leur cours, nous nous intéresserons à leurs perceptions et pratiques à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe par leurs étudiants. Cet objectif nous permet d'établir trois questions de recherche.

- 1) Quelles sont les perceptions générales des enseignants de francisation aux adultes quant à la présence du téléphone intelligent en classe?
- 2) Quels sont les usages téléphoniques principaux des étudiants perçus par les enseignants de francisation aux adultes?
- 3) Quelles sont les interventions des enseignants vis-à-vis des usages de leurs étudiants en classe de francisation?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre vise à décrire notre méthodologie afin d'assurer une rigueur scientifique et que notre étude puisse être facilement reproduite. Nous commençons par identifier le type de recherche (3.1), puis nous présentons le profil de nos répondants (3.2). Cela nous amène à présenter notre objectif de collecte de données (3.3), puis nous explicitons l'élaboration de nos instruments de mesure : un questionnaire (3.4) et des entrevues (3.5). Le chapitre de méthodologie se termine par les angles d'analyse de nos données (3.6).

3.1 Type de recherche

Cette recherche descriptive mixte tente d'identifier les perceptions des enseignants de langue à propos de l'utilisation faite du téléphone intelligent par leurs étudiants en classe. Pour Thouin (2014, p.66), « la recherche descriptive consiste à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier ». Gaudreau (2011) ajoute que la recherche descriptive sert à découvrir les caractéristiques d'un phénomène.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons opté pour une approche mixte qui permet d'améliorer la précision des données, de dresser un portrait plus complet en

utilisant différentes sources de données et de concilier les forces et faiblesses des approches quantitatives et qualitatives (Denscombe, 2008). Pour compléter, Thouin (2014) affirme que l'approche quantitative permet d'inférer les caractéristiques d'une population alors que l'approche qualitative vise à décrire et à expliquer un phénomène le plus précisément possible. À cet effet, nous avons récolté des données mixtes à l'aide d'un questionnaire papier ($n = 4$) ou virtuel ($n = 46$) afin de dégager les caractéristiques des enseignants de langue et des données qualitatives à partir d'entrevues ($n = 6$) pour aller plus en profondeur dans les pratiques et perceptions de notre échantillon. En ce qui a trait au type de questionnaire utilisé, nous avons choisi l'option papier pour les enseignants qui seraient moins à l'aise avec la technologie et l'option virtuelle pour rejoindre le plus de participants possibles.

3.2 Participants

Profil des répondants

L'échantillon que nous avons choisi d'étudier est constitué d'enseignants provenant de divers établissements d'enseignement de la région de Montréal, en francisation aux adultes. Plus précisément, ils ont été recrutés dans trois établissements universitaires (désormais université 1, université 2 et université 3) ainsi qu'à une institution ministérielle québécoise (désormais ministère). Dans ces différents établissements, les enseignants peuvent avoir le statut de maître de langue ou de chargé de cours. Nous n'avons pas utilisé ces distinctions dans le cadre de notre recherche. Nous avons préféré le terme générique d'« enseignant ».

Nous avons récolté les réponses de 22 participants du ministère (44% de l'échantillon), 8 participants de l'université 1 (16%), 9 participants de l'université 2 (18%) et 11 participants de l'université 3 (22%) pour un total de 50 participants. De

ces 50 participants, 32 sont des femmes et 18 sont des hommes et la majorité des répondants sont âgés de 40 à 49 ans. Leur expérience d'enseignement se situe entre 15 et 19 ans (30%) et plus de 20 ans (38%) et leur expérience d'enseignement avec une clientèle adulte entre 15 et 19 ans (26%) et plus de 20 ans (30%).

La majorité de notre échantillon, soit 90%, possède un téléphone cellulaire, qui est intelligent pour 91% d'entre eux. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation personnelle, les participants disent utiliser leur téléphone au moins une fois par jour (91%) pour téléphoner (93%), écrire et recevoir des messages textes (91%), prendre des photos (82%), utiliser la calculatrice (80%) et effectuer une recherche sur internet (76%). Par contre, les enseignants utilisent moins souvent le téléphone dans le cadre de leur travail. Par exemple, utiliser une application éducative pour créer des quiz récolte un pourcentage de 42%. Ces chiffres démontrent que les enseignants utilisent leur téléphone cellulaire davantage de façon personnelle que de façon professionnelle.

Lorsque questionnés sur leur sentiment de compétence envers l'utilisation de la technologie en général (par exemple utiliser Excel, brancher un DVD, télécharger des vidéos, etc.), 92% de notre échantillon répond qu'il se sent compétent (moyennement compétent : 30%, assez compétent : 48% et très compétent : 14%). Quant à leur intérêt pour la technologie en général, 82% des répondants se sont dits intéressés (moyennement intéressé : 34%, assez intéressé : 30 % et très intéressé : 18%). Le tableau 1 présente en détail le sentiment de compétence et l'intérêt porté à la technologie par nos participants. Ces statistiques démontrent que les réponses relatives à l'intérêt des technologies sont un peu inférieures à celles du sentiment de compétence technologique. Cela nous amène à penser que les enseignants se sentent plus compétents qu'intéressés envers la technologie.

Tableau 1 Sentiment de compétence de l'utilisation de la technologie et intérêt des enseignants pour la technologie en général

Sentiment de compétence envers l'utilisation de la technologie	Intérêt pour la technologie en général
1= 0	1= 0
2= 8%	2= 18%
3= 30%	3= 34%
4= 48%	4= 30%
5= 14%	5= 18%

Légende : 1 étant très faible et 5 étant très fort

Profil des répondants pour les entrevues

Les participants sélectionnés pour les entrevues présentent un profil similaire à notre échantillon général quant à l'endroit d'enseignement. En effet, trois de nos participants proviennent du ministère, un de l'université 1, un de l'université 2 et un de l'université 3. De ces participants, nous dénombrons trois femmes et trois hommes ayant une moyenne d'âge se situant entre 50 et 59 ans. Leur expérience d'enseignement avec des adultes se situe entre 15 et 19 ans. Au point de vue technologique, tous les interviewés possèdent un téléphone intelligent sauf un participant qui ne possède pas de téléphone cellulaire.

3.3 Méthode de collecte des données

Pour mener à terme notre enquête, nous avons choisi de collecter nos données à partir de deux outils, un questionnaire et une entrevue, qui nous offrent une complémentarité et une variété de données à analyser. Dans la recension des écrits que nous avons faite pour ce mémoire, la forte majorité des recherches s'est déroulée avec l'utilisation d'un questionnaire, alors que les entrevues n'ont été utilisées que rarement avec l'objectif d'étudier les perceptions des enseignants à propos du

téléphone intelligent. La seule étude ayant utilisé les entrevues pour sonder les perceptions des enseignants est celle d'Ishtaiwa et coll. (2015). Cependant, leur étude des perceptions s'est effectuée autour de l'apprentissage mobile et pas exclusivement autour du téléphone intelligent.

Pour notre étude, le questionnaire a été retenu, car il est l'outil le plus utilisé dans les autres recherches sur notre sujet. Il décrit des pratiques sur une large échelle (Desimone et Le Floch, 2004), il est plus économique en temps et en coût que l'entrevue (Cohen, Manion et Morrison 2011; Dörnyei, 2003) et il est fiable et encourage l'honnêteté par son caractère anonyme (Cohen et coll., 2011).

Le questionnaire virtuel, quant à lui, permet aux participants de remplir le questionnaire de leur maison ou d'un endroit familier et à leur rythme. Il peut signifier aux répondants si certaines sections sont mal remplies, il peut indiquer la progression complétée et parce que la participation des répondants est volontaire, les réponses sont d'autant plus authentiques (Cohen et coll., 2011).

De son côté, l'entrevue permet d'aller plus en profondeur dans un sujet que ne le permet un questionnaire (Desimone et Le Floch, 2004) et elle est riche en détail et en descriptions (Savoie-Zajc, 2009). Savoie-Zajc (2009) présente le concept d'entrevue semi-dirigée comme une interaction verbale qui offre le partage d'un savoir d'expertise afin d'arriver à une compréhension riche d'un phénomène. C'est ce type d'entrevue que nous avons privilégié pour notre étude.

3.3.1 Questionnaire

Construction initiale du questionnaire

La première version du questionnaire que nous avons construite a été fortement inspirée des travaux de Brown (2014), Shraim et Crompton (2015), Thomas, O'Bannon et Bolton (2013), Thomas, O'Bannon et Britt (2014), Thomas et O'Bannon (2013), Uzunboylu et Ozdamli (2011), tant au niveau de la présentation que du type de question posée.

Brown (2014) nous a servi de balise pour formuler les questions se rapportant aux attitudes et comportements des enseignants à l'égard du téléphone cellulaire en classe (voir Annexe E : les questions de la section II. Usage didactique). Les travaux de Thomas et de ses collaborateurs (O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2013; Thomas et coll., 2014; Thomas et O'Bannon, 2013) ont été la source d'inspiration initiale pour les questions relatives à la possession et à l'utilisation du téléphone cellulaire par les enseignants ainsi que les questions visant à connaître leurs perceptions pédagogiques sur les avantages et inconvénients de la présence du cellulaire en classe.

Shraim et Crompton (2015) et Uzunboylu et Ozdamli (2011) nous ont permis de bonifier les questions relatives aux perceptions des aspects pédagogiques du cellulaire. Ils ont inspiré la formulation des items suivants du questionnaire : « Le téléphone permet l'apprentissage en tout temps et en tout lieu », « Le téléphone permet une différenciation pédagogique » et « Le téléphone soutient la qualité de l'enseignement ».

Bien que nous nous soyons appuyé sur les items de différents auteurs, plusieurs questions supplémentaires, provenant de l'expérience de travail du chercheur et du

directeur de recherche, ont été ajoutées afin de sonder de nouvelles avenues de recherche qui ne figuraient pas dans les questionnaires de notre recension des écrits (par exemple; l'intérêt et l'aisance de l'utilisation des technologies, les comportements des enseignants par rapport au téléphone intelligent et le type de compétences soutenues par l'utilisation du téléphone intelligent en classe).

Validité et fiabilité du questionnaire

À la suite de l'élaboration des questions et des thèmes précédemment nommés, nous avons demandé une révision à trois pairs étudiants en langue seconde, une enseignante de méthodologie et au directeur de recherche. Des précisions ont été apportées pour la formulation de certaines questions et consignes et pour la présentation des échelles de Likert. Tout a été jugé adéquat en ce qui concerne le format et la mise en page du questionnaire.

À la suite de ces modifications, nous avons testé le questionnaire modifié sur un échantillon composé de quatre enseignants en langue seconde aux adultes. Nous avons demandé aux participants de remplir le questionnaire, en notre présence, en indiquant à voix haute ce qu'ils en pensaient. Cela nous a permis de prendre en note les endroits où les participants butaient. Aucune question n'a été changée, mais nous avons apporté de légères précisions sur la formulation de quelques questions, dont la question I.2 en ajoutant le terme « personnelle » pour qualifier l'utilisation faite par les enseignants. Nous avons aussi précisé la question I.4 pour inclure la technologie « en général » et la question III.3 pour ajouter les « vibrations » du téléphone, en plus des sonneries. Nous avons aussi apporté des modifications aux consignes des questions I.4 et I.5 en demandant d'encrer le chiffre sur une échelle de Likert au lieu de faire un X sur la ligne (voir Annexe E).

Par la suite, le directeur de recherche a formulé ses derniers commentaires afin d'harmoniser le questionnaire papier (cochez au lieu d'encerclez les réponses I.1 et I.2). Il a aussi remis en question la répétition d'items, provenant des questionnaires de la recension des écrits, qui pouvaient être réunis sous une même bannière. Par exemple, les questions relatives au podcast et à la musique ont été réunies sous la dénomination « fichiers audios ». Une reformulation ou précision de certains items de la question II.1 a été suggérée. De plus, un travail conjoint a été réalisé afin d'enlever certaines questions du questionnaire pour les intégrer à l'entrevue, car elles offraient la possibilité de questionner les enseignants en profondeur, notamment sur les besoins des étudiants et sur l'efficacité du téléphone pour apprendre une langue.

Intégration du questionnaire dans le logiciel Google form

Lorsque ce questionnaire, élaboré avec l'aide du logiciel Word, a fini d'être modifié et testé, nous avons procédé à sa mise en forme virtuelle. À cet effet, nous avons dû ajouter et diviser certaines sections pour faciliter la lecture et les réponses en ligne. Nous avons aussi revu les consignes qu'il n'était pas possible d'exécuter de façon virtuelle, par exemple : « Encerclez l'item qui correspond à votre choix. »

Malgré les précautions que nous avons mises à l'informatisation de notre questionnaire, nous croyons que certaines limites sont importantes à indiquer. Par exemple, il n'était pas possible de rendre obligatoires les réponses aux questions I.3, II.1 et III.1, car cette option n'était pas disponible pour les questions sous forme de liste à cocher. De plus, des questions avec l'option « Autres » ont dû être ajoutées à la fin des listes de questions, car il était impossible de les intégrer au sein des sections présentant une liste de réponses. Une autre limite possible s'applique à la colonne « Je ne sais pas » qui est légèrement cachée dans les choix de réponses. Pour faire apparaître cette option, le répondant devait utiliser la barre de défilement au bas de la question. La figure 4 est une capture d'écran du questionnaire en ligne qui illustre toutes les limites que nous avons identifiées.

III. Usage pédagogique

1. Sur une échelle de 1 à 5, situez chacune des phrases suivantes d'après votre expérience en salle de classe (1 étant totalement en désaccord avec l'énoncé et 5 étant totalement en accord). Inscrivez votre réponse dans la case correspondante. - Une colonne "Je ne sais pas" est aussi disponible en utilisant la barre de défilement dans le bas de ce tableau.

	1	2	3	4	5	Je sais
a) Le téléphone intelligent soutient la production orale.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
b) Le téléphone intelligent soutient la compréhension orale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Le téléphone intelligent soutient la production écrite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Le téléphone intelligent soutient la compréhension écrite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Le téléphone intelligent soutient l'apprentissage des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Le téléphone intelligent soutient la motivation des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Le téléphone intelligent soutient la collaboration.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Le téléphone intelligent soutient un apprentissage en tout temps et en tout lieux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Le téléphone intelligent soutient la différenciation pédagogique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Le téléphone intelligent soutient la créativité des étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Le téléphone intelligent soutient la qualité de l'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous avez indiqué : Autre , à la question précédente veuillez nous écrire votre phrase et votre degré d'accord sur 5 (1 étant totalement en désaccord et 5 étant totalement en accord).

votre réponse

Figure 4 Limites possibles du questionnaire virtuel sur Google Form

Malgré ces différentes limites, nous avons tout de même utilisé le logiciel Google Form pour la simplicité de la diffusion de l'instrument, pour la compilation automatique des données et surtout pour sa gratuité, au contraire d'autres sites de

questionnaire en ligne comme SurveyMonkey. De plus, le questionnaire virtuel permet de réduire les erreurs humaines d'entrée de données, car il n'y a pas d'auxiliaire entre les réponses des participants et leur comptabilisation (Cohen et coll., 2011). Cela augmente aussi la rapidité du processus de traitement des données (Dörnyei, 2003).

Passation du questionnaire et nombre de questionnaires retenus

Des contacts préliminaires par téléphone et courriel ont été menés auprès des directions des écoles de langue de trois universités de la région de Montréal. Ces contacts visaient à déterminer si le lieu d'enseignement était ouvert à la distribution de notre questionnaire à leurs enseignants de francisation.

Pour l'école de langue de l'université 1, nous avons eu la chance d'être mis à l'ordre du jour d'une réunion des maîtres de langue. Cette rencontre directe nous a permis d'amasser quatre questionnaires papier. Par la suite, la directrice de la francisation a diffusé notre questionnaire virtuel, par courriel, à sa banque d'enseignants. Dans les universités 2 et 3, une méthode similaire a été réalisée avec l'aide des directions qui ont envoyé notre questionnaire virtuel aux enseignants ayant eu des contrats avec eux. Il ne nous était pas possible de rencontrer directement les enseignants dans le cadre de réunion ou de formation pour leur donner notre questionnaire papier. Pour la suite des choses, des rappels ont été envoyés aux responsables des écoles de langue une à deux semaines après le premier envoi du questionnaire virtuel à leur banque d'enseignants.

Tous les établissements universitaires ont accepté cette façon de diffuser notre questionnaire alors que le ministère a demandé certaines conditions. Nous ne devons pas utiliser les adresses officielles des enseignants de francisation ni permettre aux employés de répondre sur leur temps de travail. Ainsi, il a été décidé de ne contacter

que les enseignants dont nous avons l'adresse courriel personnelle. Nous estimons que ceci a passablement limité la diffusion de notre questionnaire. Nous avons aussi envoyé un courriel de rappel à nos contacts du ministère comme nous l'avons fait pour les universités.

En ce qui concerne notre nombre de répondants, nous estimons qu'une vingtaine d'individus de l'université 1 ont été contactés, une quarantaine à l'université 2, à l'université 3 et au ministère. L'échantillonnage effectué pour cette recherche en est un de convenance, car nous avons écrit à certains contacts que nous connaissions de l'institution ministérielle et nous avons reçu les questionnaires complétés des répondants qui voulaient bien participer à notre étude.

Ces étapes nous ont permis de récolter 54 questionnaires, mais 4 ont été enlevés parce que des sections n'avaient pas été répondues, notamment pour les questions de la section II.1 (composée de 9 items) et III (composée de 11 items). Ces questionnaires incomplets auraient pu fausser le portrait des perceptions des enseignants de langue que nous tentons de définir.

3.3.2 Entrevue

Création et validation de l'entrevue

La création des questions pour l'entrevue a été plus laborieuse, car nous n'avons trouvé aucune recherche qui utilisait les entrevues pour sonder les perceptions des enseignants de langue seconde à propos de l'utilisation du téléphone intelligent faite par leurs étudiants en salle de classe.

Nous avons rédigé des questions traitant des relations ou des manières d'interagir avec le téléphone intelligent en classe en nous basant sur les pôles du continuum de Brown (2014). Nous nous sommes aussi assuré qu'elles étaient ouvertes, courtes, neutres et pertinentes tel que proposé par Savoie-Zajc (2009).

Afin de valider les questions de notre entrevue, nous avons fait vérifier notre première version par deux pairs enseignants. Leurs principaux commentaires portaient sur l'ordre des questions, sur la clarification de notions de technologie (technologie en général ou technologie qui se retrouve dans une classe) et d'outil (cahiers, crayons, ordinateur ...) et sur la syntaxe de certaines questions. Par la suite, nous avons demandé l'avis d'un expert afin d'ajuster nos questions pour favoriser l'émergence de relations et d'explications.

Sur les recommandations de Gaudreau (2011, p.170) à propos de l'importance de tester les questions d'entrevue, nous avons identifié deux enseignants de langue seconde de notre entourage ayant des pratiques différentes dans le domaine technologique, un étant très à l'aise avec la technologie et l'autre peu à l'aise, afin de vérifier la richesse et la clarté de nos questions. Aucune question n'a été modifiée lors de cette étape de vérification. À la suite de la validation de nos items, nous nous sommes attardés à la création d'un protocole d'entrevue pour bien encadrer son déroulement.

Création du protocole d'entrevue

Un nombre important d'auteurs s'entend pour dire que la préparation à une entrevue est essentielle au bon déroulement de celle-ci (Cohen et coll., 2011; Gaudreau, 2011; Savoie-Zajc, L., 2009; Van der Maren, 2010 dans Baribeau et Royer, 2012). Au coeur

de l'entrevue se trouve le protocole qui délimite les moments d'ouverture et de clôture de l'entretien ainsi que les attitudes à adopter en tant qu'intervieweur.

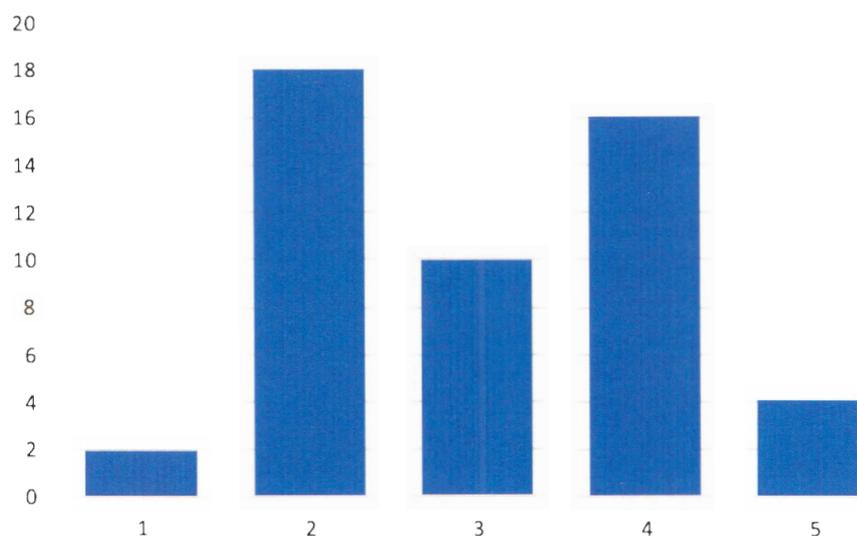
Les synthèses méthodologiques de Sokoty (2011) concernant les compétences de l'intervieweur, les considérations matérielles, et la procédure de la collecte de données (voir Annexe F) ainsi que les travaux de Savoie-Zajc (2009) nous ont aidé à planifier et à rédiger le protocole de notre entrevue.

Par la suite, une entrevue type a été réalisée avec la participation d'une enseignante afin de valider que les questions d'entrevue étaient adéquates et que le protocole d'entrevue était bien monté. Lors de cette phase de test, l'enseignante s'est sentie à l'aise avec la nature et le déroulement des questions, avec l'ouverture et la clôture de l'entrevue ainsi qu'avec la longueur de l'entrevue. Cet entretien de rodage nous a confirmé que nous étions prêts à réaliser les entrevues pour notre recherche.

Recrutement des participants en vue des entrevues

À partir du dernier item du questionnaire, les participants pouvaient écrire leur courriel s'ils souhaitaient passer une entrevue pour approfondir certains des thèmes abordés dans le questionnaire. Les participants volontaires ont d'abord été sélectionnés à partir de leur profil, sur la base de leur réponse à la question II.1. (« La manière dont vous gérez le téléphone en classe »). Ces résultats, que nous retrouvons à la figure 5, nous renseignent sur la position des participants sur un continuum de cinq positions allant de l'interdiction de l'utilisation du téléphone intelligent en classe à l'ouverture complète de l'utilisation du téléphone intelligent en classe. À partir de cette question et des résultats que nous avons obtenus, nous avons sélectionné trois participants correspondant à la position 2 (près de l'interdiction) et trois participants correspondant à la position 4 (près de la favorisation) dont les caractéristiques ont été

présentées à la section 3.2. Cette sélection des participants pour les entrevues a été déterminée à la suite d'une première comptabilisation de nos résultats, issus du questionnaire, où il apparaissait qu'un grand nombre d'enseignants avaient choisi les positions 2 et 4. Nous avons ainsi décidé de nous intéresser à ces deux positionnements pour tenter d'en identifier les divergences de perceptions à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe (section 4.5).



Légende : 1 = interdiction complète, 2 = interdiction légère, 3 = position neutre,
4 = favorisation partielle, 5 = ouverture complète

Figure 5 Perceptions des enseignants à propos de leur façon de gérer la présence du téléphone intelligent en classe

À la suite de cette identification selon le positionnement, nous avons écrit un courriel aux participants identifiés afin de vérifier s'ils étaient disponibles pour une entrevue. Nous leur avons laissé le choix de la méthode (téléphonique, Skype ou en personne), de l'heure et du lieu de l'entrevue. Pour Savoie-Zajc (2009), cette façon de procéder met le participant en confiance et lui donne du pouvoir sur l'entrevue, l'objectif de

l'intervieweur étant de mettre les participants à l'aise, ce qui les amène à partager plus ouvertement leur expérience. Le tableau 2 indique le positionnement des enseignants sélectionnés ainsi que le code que nous leur avons donné afin d'assurer leur anonymat.

Tableau 2 Positionnement des enseignants et code attribué pour la recherche

Enseignant P2	Enseignant P4
A2	H4
D2	L4
J2	S4

Passation de l'entrevue

Inspiré des travaux de Gaudreau (2011), Savoie-Zajc (2009) et Sokoty (2011), le protocole que nous avons établi a été respecté afin de commencer, mener à bien et conclure chacune des entrevues (voir Annexe G).

Pour conduire l'entrevue, nous avons aussi suivi les conseils de Kvale (1996) dans Cohen et coll. (2011, p.207). On y présente notamment l'importance de connaître son sujet pour diriger la conversation, permettre au participant de prendre son temps pour répondre à sa façon, se rappeler et référer à des propos précédemment mentionnés par le participant et être capable de clarifier, confirmer et modifier les commentaires du participant avec celui-ci.

Au moment de l'entrevue, nous prenions des notes et enregistrons la conversation afin de pouvoir y référer par la suite. Nous prenions soin de reformuler les propos de nos interlocuteurs afin de vérifier notre compréhension. Cette reformulation nous permettait de souligner à notre interlocuteur que nous écoutions activement ses

réponses (Savoie-Zajc, 2009) et cela nous permettait aussi de vérifier l'exactitude et notre compréhension des propos de nos participants.

Les entrevues se sont déroulées au téléphone ($n= 1$), par vidéoconférence ($n=1$) ou dans des endroits choisis par les participants, dont un café ($n=2$) et une salle de classe ($n=2$).

Transcription des données de l'entrevue

La transcription des entrevues, sous forme de verbatim, s'est effectuée peu de temps après chacune d'entre elles afin que l'échange soit encore frais dans notre mémoire. Cette façon de faire permet de consigner des réflexions et de déposer les informations afin de les analyser en profondeur plus tard (Savoie-Zajc, 2009).

3.6 Démarche d'analyse des données

Questionnaire

Pour analyser les réponses du questionnaire, nous avons principalement utilisé le logiciel Excel afin de comptabiliser les réponses et d'établir des statistiques descriptives, telles que des moyennes et des pourcentages. Nous avons aussi bénéficié de la comptabilisation automatique des résultats et de la création de graphiques du logiciel Google Form. Cependant, nous avons repris ces données et créé de nouveaux diagrammes à partir du logiciel Excel, car il était plus aisé de manipuler et de présenter les données.

À la suite de cette première analyse globale de nos résultats pour décrire les perceptions de nos répondants, nous nous sommes attardés à deux positionnements d'enseignants qui ressortaient de notre échantillon. Il s'agit des enseignants de la position 2 et de la position 4. Nous avons alors produit une analyse contrastée de ces

deux positions pour tenter de déterminer les divergences de ces enseignants tout en respectant nos questions de recherche.

Entrevue

L'analyse des données et la codification des entrevues ont été effectuées avec le logiciel Nvivo qui nous a permis de créer des catégories et sous catégories thématiques. Pour y arriver, nous avons d'abord procédé à une analyse verticale des propos de nos participants. Pour Gaudreau (2011), ce type d'analyse est effectuée pour les propos de chaque participant et de façon isolée. Cela nous a permis de créer une première série de thèmes et de regroupements inspirés du questionnaire. Par la suite, nous avons effectué une analyse transversale de nos classifications et verbatims qui nous a permis d'obtenir une émergence de thèmes rassemblés sous des nœuds, tel que le nomme le logiciel Nvivo. Cette deuxième analyse des verbatims nous a permis de raffiner certains thèmes (perceptions des étudiants : utilisation du téléphone en classe comme dans la vie courante) et d'en éliminer d'autres (perceptions des enseignants sur les autres enseignants) qui ne semblaient pas assez riches.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre regroupe les réponses au questionnaire des 50 participants de notre étude ainsi que les réponses aux entrevues auprès de six d'entre eux. Nous présentons d'abord les perceptions générales des participants à propos du téléphone intelligent (4.1), les usages téléphoniques principaux des étudiants perçus par nos participants (4.2), puis les interventions générales faites par les enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe (4.3). Dans ces différentes rubriques, nous ajoutons les réponses des enseignants que nous avons interviewés afin d'approfondir leurs perceptions sur les sujets abordés.

Par la suite, nous présentons, plus en détail, les interventions posées par les enseignants de langue dans leur classe notamment en ce qui a trait aux règlements, critères et interventions à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue (section 4.4).

Pour conclure ce chapitre, nous analysons deux positions dominantes ayant émergé de notre échantillon à l'égard de l'utilisation du téléphone intelligent en salle de classe: la position 2 (maintenant P2) qui se rapproche d'une interdiction du téléphone en classe et la position 4 (maintenant P4) qui se rapproche d'une favorisation du téléphone en classe. Nous brossons un portrait contrasté de ces deux positions avec

l'objectif d'identifier leurs perceptions (section 4.5) et interventions divergentes (section 4.6).

4.1 Perceptions générales des enseignants de langue à propos du téléphone intelligent en classe

Notre première question de recherche s'intéresse aux perceptions générales des enseignants de langue seconde vis-à-vis du téléphone intelligent en classe de langue. Nous avons tenté d'identifier les compétences linguistiques et aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent. Nous avons aussi sondé nos participants à propos de la réalisation d'activités pédagogiques en classe ou hors classe avec le téléphone intelligent.

4.1.1 Perceptions des enseignants sur le téléphone intelligent comme soutien aux compétences linguistiques des étudiants

Lorsque questionnés sur le soutien du téléphone intelligent au développement des compétences linguistiques de leurs étudiants, les participants présentent des réponses généralement réparties de façon équilibrée entre des perceptions « en désaccord », « neutre » et « en accord » pour chacune des compétences linguistiques. Si l'on regroupe les énoncés « totalement en désaccord » et « en désaccord », 34% des participants rapportent que le téléphone intelligent ne soutient pas la production orale (PO), 31% la production écrite (PÉ) et 32% la compréhension écrite (CÉ). La compréhension orale (CO) se distingue des autres compétences dans la mesure où elle récolte un plus grand pourcentage (42%) d'opinions « totalement en désaccord » et « en désaccord ». L'ensemble de ces résultats est repris dans le tableau 3 qui présente les degrés d'accord des participants à l'égard des quatre compétences linguistiques (PO, CO, PÉ, CÉ).

De même, il est intéressant de constater que les perceptions du téléphone intelligent comme soutien au développement des compétences linguistiques fluctuent pour chaque valeur. Par exemple, la valeur « totalement en accord » varie entre 10 et 18% dans les réponses des participants alors que la valeur « en accord » varie entre 14 et 24%. Cela semble indiquer qu'il n'y a pas de noyau dur de répondants convaincus du soutien ou non du téléphone intelligent pour les compétences linguistiques. En l'occurrence, nous retenons que les perceptions des enseignants sont dispersées à l'égard du soutien des compétences linguistiques de leurs étudiants par l'utilisation du téléphone intelligent.

Tableau 3 Perceptions des enseignants sur le soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent

	PO	CO	PÉ	CÉ
Totalement en désaccord	24%	24%	14%	14%
En désaccord	10%	18%	16%	18%
Neutre	28%	24%	35%	32%
En accord	24%	14%	23%	20%
Totalement en accord	10%	18%	12%	16%
Ne sais pas	4%	2%	-	-

À l'aide des entrevues réalisées auprès des enseignants, nous avons pu recouper les passages qui complètent certains des résultats présentés dans le tableau 3 et dans les paragraphes précédents. Nous présentons ici leurs points de vue pour la PO, CO et la PÉ. La CÉ, quant à elle, récolte peu de mentions de la part des enseignants interviewés, hormis quand ces derniers mentionnent que les étudiants utilisent un dictionnaire numérique pour comprendre les mots et expressions d'un texte difficile de sorte que nous ne l'abordons pas davantage.

En ce qui concerne la PO, deux enseignants (D2 et L4) relèvent que le téléphone intelligent n'aide pas vraiment les étudiants à développer cette compétence:

« Ce n'est pas quelque chose qui va faire en sorte que tu vas parler » (D2)

« Si on prend les quatre compétences, moi je trouve que le cellulaire est un outil pour la communication orale et écrite, mais beaucoup moins pour la production orale [...] Le cellulaire n'aide pas tellement à ce niveau-là. » (L4).

Par contre, trois participants (D2, A2 et H4) reconnaissent que le téléphone intelligent peut être utile, en PO et en CO, lorsque l'étudiant s'enregistre et s'écoute avec un objectif d'auto-évaluation de sa prononciation :

« Enregistrez-vous et comparez-vous après. C'est comme une auto-évaluation, ils peuvent le faire avec leur téléphone » (D2)

« En PO ils peuvent perfectionner certaines prononciations en s'enregistrant, ils peuvent aller écouter d'autres choses pour avoir des modèles phonétiques » (PA2)

« Ils peuvent s'enregistrer pour s'écouter après et voir, ah, ce n'est pas la bonne prononciation » (H4)

L'utilisation du téléphone intelligent pour la PÉ ne récolte pas beaucoup de mentions de la part des enseignants interviewés et leurs avis sont partagés. L'un d'entre eux (A2) se dit tout à fait contre. D'un point de vue pédagogique, il affirme que l'utilisation du téléphone intelligent dans une tâche d'écriture ne donne pas un portrait juste des compétences des étudiants. En effet, par l'utilisation de logiciels de traduction ou d'autres applications, il est possible pour l'étudiant d'écrire un texte avec peu d'erreurs alors que si le même étudiant se met à la tâche sans l'aide du téléphone intelligent, il n'obtient pas le même résultat et écrit en faisant plus d'erreurs :

« [...] quand je lui donnais le temps de faire un travail, il avait 2-3 fautes dans une page, si je le faisais écrire « live », OH! Tu sais dans la vie ça se peut que t'aie à écrire et si t'es capable de le faire « live » et bien l'ordinateur ou la technologie devient juste un plus. » (A2)

Toutefois, un autre participant (S4) nuance ce premier point de vue en soulignant un effet positif de l'écriture en ligne pour la CÉ de ses étudiants. Il rapporte qu'il a créé un groupe avec l'application WhatsApp et il indique qu'il utilise cette application pour corriger les PÉ virtuelles de ses étudiants :

« Quand ils écrivent quelque chose qui est tout croche, par exemple, je peux écrire, parce que tu sais WhatsApp a une option où tu peux cliquer sur le message et tu peux répondre juste à ce message. À ce petit bout de message. Tu peux faire ça et tu peux corriger. Tout le monde va voir la correction » (S4)

4.1.2 Perceptions des enseignants sur le soutien à la pédagogie par le téléphone intelligent

Le téléphone intelligent comme amélioration de la qualité de l'enseignement

La perception des enseignants sur le téléphone intelligent comme soutien à leurs pratiques pédagogiques est importante afin de déterminer la place qu'ils lui accordent dans leur classe. Ainsi, nous avons demandé aux enseignants s'ils estiment que le téléphone intelligent améliore la qualité de leur enseignement. Une majorité des répondants (58%) sont totalement en désaccord (31%) et en désaccord (27%) avec cet énoncé, alors que 22% ont un avis neutre. Le pourcentage d'enseignants qui perçoit le téléphone intelligent comme une amélioration de la qualité de leur enseignement est plutôt faible (16 %, soit 8% « en accord » et 8% « totalement en accord »). Ainsi, les enseignants n'ont, dans l'ensemble, pas l'impression que le téléphone intelligent améliore la qualité de leur enseignement.

Le téléphone intelligent comme soutien à différents aspects pédagogiques

Additionnellement, une recension des écrits scientifiques (voir section 1.2.1 du cadre théorique) nous a permis de relever différents aspects pédagogiques (l'apprentissage, la motivation, la collaboration, l'apprentissage en tout temps et lieu, la différenciation et la créativité) susceptibles d'être positivement soutenus par l'utilisation du téléphone intelligent en salle de classe. Nous avons demandé aux répondants de déterminer s'ils estiment que ces aspects pédagogiques sont soutenus par l'utilisation du téléphone intelligent. À l'instar des résultats précédents sur le soutien de la qualité de l'enseignement par le téléphone intelligent, les perceptions des enseignants sur les aspects pédagogiques sont plutôt négatives. En effet, une majorité de répondants (64%) affirment que le téléphone intelligent ne soutient pas la créativité (totalement en désaccord : 29%, en désaccord : 35%) et, pour 58% d'entre eux, la collaboration (totalement en désaccord : 30%, en désaccord : 28%)

Les autres aspects pédagogiques sont également perçus de façon mitigée par les répondants. Ainsi, 42% des répondants affirment que le téléphone intelligent ne soutient pas la motivation des étudiants (totalement en désaccord : 28%, en désaccord : 14%), la différenciation pour 39 % des répondants (totalement en désaccord : 27%, en désaccord : 12%) et l'apprentissage en tout temps et lieu pour 38% d'entre eux (totalement en désaccord : 20%, en désaccord : 18%). L'utilisation du téléphone intelligent comme soutien à l'apprentissage des étudiants récolte aussi un résultat mitigé avec un pourcentage de désaccord à hauteur de 31% (totalement en désaccord : 19%, en désaccord : 12%) à quoi s'ajoute un avis neutre élevé (41%).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons avancer que ces enseignants ont des perceptions négatives ou ambivalentes en ce qui a trait au soutien de divers aspects pédagogiques par le téléphone intelligent. Le tableau 4 présente en détail les

pourcentages selon le degré d'accord des participants à propos du soutien de chaque aspect pédagogique par le téléphone intelligent.

Tableau 4 Aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent

	Apprentissage	Motivation	Collaboration	Tout temps/lieu	Différenciation	Créativité
Tot dés.	19%	28%	30%	20%	27%	29%
Désaccord	12%	14%	28%	18%	12%	35%
Neutre	41%	26%	18%	26%	29%	12%
En accord	12%	14%	4%	18%	12%	10%
Tot acc.	16%	16%	14%	14%	10%	10%
Nsp.	-	2%	6%	4%	10%	4%

Légende : Tot dés : Totalement en désaccord, Tot acc : Totalement en accord , Nsp : Ne sais pas

L'utilisation du téléphone intelligent en classe et hors classe pour les activités pédagogiques

Cette perception négative des enseignants à l'égard des aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent est cohérente avec les réponses récoltées à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe et hors classe demandée par les enseignants. En effet, 80% des enseignants ont affirmé qu'ils créent ou planifient parfois (40%) ou jamais (40%) des activités impliquant l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

Cependant, les enseignants demandent plus fréquemment à leurs étudiants d'utiliser le téléphone intelligent à l'extérieur de la classe à divers degrés. En effet, 29% des enseignants le demandent parfois, 27% souvent et 17% toujours. Ces résultats démontrent que les enseignants de langue favorisent plutôt l'utilisation pédagogique du cellulaire hors classe qu'en classe.

Les réponses aux entrevues vont aussi dans le sens d'une plus grande utilisation du téléphone intelligent à la maison qu'en salle de classe. Presque tous les enseignants interviewés (D2, A2, L4, H4, S4) indiquent qu'ils envoient des documents à travailler à la maison et qu'un retour est fait en classe.

« Si je donne environ 4-5 vidéos à visionner à la maison pour écouter le contenu. Arrivé en classe, on fait le débat ou on fait la discussion, si je demande à un étudiant quelque chose et il me dit : "J'ai écouté dans la vidéo", je dis ah, on peut valider. Il va tout de suite nous faire écouter la vidéo [avec son téléphone] » (H4)

« On partage beaucoup de documents intéressants et des documents pour faire des devoirs à la maison comme pour la pédagogie inversée, tu sais des devoirs d'écoute, des exercices d'écoute qu'on va travailler le lendemain en classe puis tout le monde reçoit ça, tout le monde peut le travailler. » (S4)

« Je vais transmettre des devoirs à faire, à préparer à la maison, et quand déjà vous êtes préparés, arrivés en classe on travaille là-dessus [...] c'est sûr que pour les travaux préparés à la maison c'est normal qu'ils doivent arriver avec leur cellulaire. » (L4)

Selon A2, ce type d'intervention pédagogique aide à différencier l'apprentissage et les étudiants plus faibles peuvent prendre le temps de travailler à la maison :

« Je me sers de ça pour ceux qui comprennent moins bien, si je fais une écoute en classe je leur envoie le fichier ou bien la transcription, alors ils travaillent à la maison. Parce que c'est sûr qu'en grand groupe, il y en a des fois qui sont moins bons. Tu ne peux pas faire tout le temps un enseignement personnalisé pour chacun. » (A2)

Perceptions des enseignants à propos d'une classe sans téléphone intelligent

Une question d'entrevue demandait aux enseignants interviewés de décrire leur classe sans la présence des téléphones intelligents. À ce sujet, les enseignants ont des réponses variées. Le premier type de réponse indique la perte d'un irritant :

« Plus agréable. Il y aurait moins de mises au point à faire » (D2)

Un deuxième type de réponse déplore la perte d'un objet bénéfique :

« J'utiliserais le tableau, les photocopies et ça serait un peu difficile » (L4)

Finalement, les autres interviewés démontrent de l'indifférence à l'égard de l'absence du téléphone intelligent en classe :

« Oh, ça ne serait pas si différent que ça. » (J2)

« Ça serait sensiblement la même chose. » (A2)

« Ça serait toujours remplaçable » (H4)

« On fait autre chose » (S4)

Ainsi, la majorité des enseignants se dit plutôt indifférente face à une classe sans téléphone intelligent.

Pour résumer cette section sur les perceptions générales des enseignants, nous constatons que la tendance générale de nos résultats indique que les enseignants ont une perception peu favorable de l'utilisation du téléphone intelligent en classe dans une optique pédagogique. De plus, les enseignants déclarent que le téléphone intelligent n'améliore pas la qualité de leur enseignement et les enseignants se montrent indifférents quant à l'absence du téléphone intelligent en classe.

4.2 Usages téléphoniques principaux des étudiants perçus par les enseignants en salle de classe

Notre deuxième question de recherche met en lumière les usages du téléphone intelligent par les étudiants, tels que perçus par leurs enseignants de langue. Nous identifions d'abord les fonctions et applications qu'ils estiment favorables à l'apprentissage puis les situations qu'ils jugent dérangeantes et qui sont causées par l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue.

4.2.1 Fonctions et applications du téléphone intelligent qui favorisent l'apprentissage des étudiants

Intérêt des enseignants envers les fonctions et applications pédagogiques du téléphone intelligent et présentation de celles-ci à leurs étudiants

Deux questions de notre questionnaire visent à identifier l'intérêt porté aux fonctions et applications pédagogiques du téléphone intelligent utilisées par les étudiants et la présentation de ces fonctions et applications pédagogiques par les enseignants. Une majorité d'enseignants (73%) s'intéresse peu (parfois : 44%, ou pas : 29%) aux fonctions et applications du téléphone de leurs étudiants. De plus, ce faible taux d'intérêt, pour les fonctions et applications des téléphones intelligents, est similaire avec les faibles taux de présentation des fonctions et applications du téléphone intelligent en classe. En effet, une forte majorité des enseignants (79%) présente parfois (25%) ou jamais (54%) les fonctions et applications du téléphone intelligent en classe, alors que 19% de l'échantillon le font souvent et seulement 2% le font toujours.

Ces résultats sont cohérents avec les résultats précédents qui indiquent que les enseignants ont des perceptions principalement négatives à l'égard du soutien des aspects pédagogiques en classe de langue par le téléphone intelligent (section 4.1.2).

Perceptions des enseignants sur les fonctions et applications utilisées par leurs étudiants pour l'apprentissage en classe

À partir d'une liste de six items présente dans le questionnaire, les enseignants étaient amenés à juger les fonctions et applications du téléphone intelligent étant les plus utilisées par leurs étudiants en salle de classe. Le tableau 5 présente en détail les résultats obtenus, en pourcentage et en nombre effectif, pour chacun des items. Trois des six items rapportés majoritairement par les répondants sont de la catégorie des ouvrages de référence (utilisation d'un dictionnaire numérique (98%), d'un logiciel de traduction (94%) et d'un conjugueur (92%)). Un autre item rapporté en force par les participants est l'utilisation d'internet à 92%. Ce fort résultat s'explique par le fait qu'internet est indispensable au fonctionnement de plusieurs fonctions et applications présentes sur le téléphone intelligent.

Un second lot de résultats renvoie, mais de façon moindre, à l'utilisation des fonctions du téléphone intelligent comme la caméra pour prendre des photos et des vidéos (62%) et l'enregistreur audio (52%).

Par ailleurs, les enseignants avaient la possibilité d'écrire à la question III.2 du questionnaire, d'autres fonctions et applications qu'ils perçoivent en classe et qui ne sont pas répertoriées dans notre questionnaire. Un participant a indiqué que le téléphone intelligent permet le partage collaboratif et un autre a indiqué qu'il pouvait aider l'étudiant à vérifier la prononciation d'un mot, ce qui permet de faire de la phonétique corrective. Évidemment, par le biais d'internet, il est aisé pour les étudiants de partager et d'envoyer des documents, images ou fichiers à l'ensemble du groupe. En ce qui concerne la phonétique corrective, bon nombre de dictionnaires numériques et de logiciels de traduction proposent la phonétique du mot. L'étudiant peut alors écouter et vérifier si sa prononciation est bonne.

Tableau 5 Fonctions et applications pédagogiques, utilisées par les étudiants, perçues par les enseignants

%	Sur 50	Fonctions et applications
98%	49	b) Utiliser un dictionnaire numérique
94%	47	c) Utiliser un logiciel de traduction
92%	46	a) Accéder à internet
92%	46	d) Utiliser un conjugueur
62%	31	e) Utiliser la fonction de caméra (photos ou vidéos)
52%	26	f) Utiliser la fonction d'enregistreur audio (mp3)
AUTRES		
2%	1	Partage collaboratif
2%	1	Vérifier la prononciation d'un mot (phonétique corrective)

Pour renchérir, certains enseignants que nous avons interviewés soulignent les caractéristiques de l'utilisation de ces fonctions et applications par leurs étudiants en classe de langue et décrivent un portrait parfois positif et parfois non.

À propos du dictionnaire numérique, des enseignants (A2, H4) indiquent que les dictionnaires papier sont lourds à porter et que le dictionnaire numérique évite le déplacement :

« [...] donc j'évite à chaque fois de circuler avec des masses de dictionnaires pour mes cours » (H4)

Cet enseignant nous fait aussi part de la rapidité avec laquelle les étudiants cherchent dans un dictionnaire numérique et que celui-ci a l'avantage de donner plus d'informations qu'un dictionnaire papier :

« [...] c'est plus rapide, on sauve beaucoup de temps, ils ont les synonymes, ils ont les contraires, ils ont les expressions » (H4)

Par contre, l'enseignant S4 affirme que l'utilisation du dictionnaire numérique empêcherait un apprentissage supplémentaire dû à l'instantanéité et au format de la réponse :

« Avec le cellulaire, on s'habitue à avoir les réponses tout de suite, tandis qu'avec un vrai dictionnaire, tu as plus de temps pour réfléchir, pour apprendre plus de vocabulaire relié aux mots que tu cherches » (S4)

Cet enseignant affirme aussi qu'il est important de ne pas perdre :

« l'expérience du papier [...] pour se donner le temps d'apprendre différemment.»
(S4)

Selon les enseignants, les logiciels de traduction peuvent aider les étudiants, notamment pour ceux ayant une langue maternelle éloignée du français et pour les étudiants débutants qui ont besoin de traduire pour comprendre un minimum :

« S'ils ont une langue très très étrangère, très très lointaine du français, ça peut les aider d'utiliser leur fameux traducteur. » (D2)

« Dans des classes débutantes, vraiment la traduction, ils ont besoin de traduire dans la langue maternelle, disons quelques mots parce que ça va les aider à comprendre et à répondre mieux, à réagir aux questions. » (L4)

Cependant, certains enseignants ne sont pas totalement en accord avec l'utilisation des logiciels de traduction en classe de langue et peuvent même les interdire (voir section 4.3.2).

La fonction de caméra est importante pour S4 qui affirme que les photographies prises permettent de dresser un historique du cours et de stimuler le cerveau :

« Les photos que tu peux prendre de l'historique du cours aident pour que les élèves se rappellent les activités qu'on fait ensemble » (S4)

« Ça va rester dans la tête. C'est une autre façon de stimuler le cerveau » (S4)

Toutefois, L4 et A2 remarquent que la pertinence de l'utilisation de la fonction de caméra est conditionnelle à un réemploi de la part des étudiants :

« Prendre des photos au lieu de tout copier [...] c'est correct à condition que ça ne reste pas dans votre cellulaire et que vous puissiez revenir là-dessus pour approfondir à la maison ou quelque part d'autre » (L4)

« Très peu vont prendre une photo et noter autre chose après. Ils prennent une photo, mais ça reste là. C'est passif un peu. » (A2)

La fonction de partage de documents a été nommée par plusieurs enseignants, notamment dans le cadre de travaux à faire à la maison (voir section 4.1.2, p.71), mais c'est S4 qui se montre le plus loquace à ce sujet. Il utilise une application de réseau social pour partager des documents :

« On forme des groupes sur WhatsApp avec les élèves et on partage beaucoup de documents intéressants et des documents pour faire des devoirs à la maison comme pour la pédagogie inversée. Pour le professeur c'est pratique parce que ça ne prend pas beaucoup de temps d'envoyer ça. Donc c'est très productif, le partage de tous types de documents sur WhatsApp et ça marche super bien. » (S4)

De plus, cet enseignant donne une perspective sociale à cette fonction du téléphone intelligent qui peut faciliter l'intégration des nouveaux arrivants par le partage d'informations sur la société d'accueil:

« Par exemple, les étudiants, quand ils arrivent, il y a beaucoup d'informations dont ils ont besoin pour s'installer ici. Quand le groupe a une belle unité, les étudiants s'entraident beaucoup avec toutes ces informations-là. Ah, je connais ça, cet endroit-là, et puis ils le partagent avec tout le monde et c'est juste avec un clic que tu partages de l'information. Surtout pour le premier mois qu'on habite à Montréal où on ne connaît personne, on ne sait pas comment ça fonctionne, comment ça marche. C'est très utile pour les informations des premiers jours. » (S4)

4.2.2 Usages téléphoniques sociaux et pédagogiques qui dérangent en classe

Complémentairement aux usages didactiques perçus sur les fonctions et applications du téléphone intelligent, nous avons demandé aux enseignants d'identifier les situations dérangeantes que le téléphone intelligent produit dans leur classe. Les résultats présentés dans le tableau 6 indiquent que l'accès à internet pour se distraire (94%), les sonneries (92%), les réponses au téléphone ou au message texte (90%), la vérification du téléphone (84%) et la tricherie (78%) sont les situations jugées les plus dérangeantes par notre échantillon. La cyberintimidation (34%) et l'impact négatif des messages texte sur l'écriture (26%) sont les situations que les enseignants rapportent le moins dans la liste de situations dérangeantes que nous avons fournie. De ces sept items, deux peuvent représenter un usage négatif pour l'apprentissage : l'impact négatif des messages texte sur l'écriture et la tricherie. Les autres concernent plutôt un usage téléphonique social jugé inadéquat. Il est alors possible de dire que les situations dérangeantes causées par le téléphone intelligent en salle de classe sont plutôt de nature sociale que pédagogique.

Dans la section « Autres » de cette question, des enseignants ont indiqué des situations dérangeantes qui n'étaient pas proposées dans les choix de réponse, tels que l'impact négatif de l'utilisation du téléphone pour la mémoire ($n = 3$), la configuration du téléphone des étudiants dans leur langue première ($n = 1$), la consultation de sites qui sont exclusivement en anglais ($n = 1$) et un bris de

communication entre les étudiants dans les pauses ou à l'heure du dîner ($n = 1$). Ces nouveaux aspects ayant émergé pourraient être ajoutés dans de futures recherches sur le sujet, car ils permettent de considérer d'autres situations dérangeantes qui sont peu relevées par la littérature scientifique présentement.

Tableau 6 Situations qui dérangent les enseignants de langue

%	Sur 50	Situations qui dérangent les enseignants de langue
94%	47	a) L'accès à internet pour se distraire
92%	46	c) Les sonneries du téléphone ou du message texte
90%	45	d) La réponse au téléphone ou au message texte
84%	42	b) La vérification régulière du téléphone
78%	39	e) La tricherie
34%	17	f) La cyberintimidation
26%	13	g) L'impact négatif de l'écriture des messages textes sur l'écriture grammaticale

Une autre situation dérangeante a été ajoutée par un enseignant à la question « Autres » de notre questionnaire. Il s'agit de l'état permanent de distraction ($n = 1$). Les entrevues permettent d'approfondir ce point, car plusieurs enseignants interviewés affirment que les situations dérangeantes (a,c,d,b) du tableau 6 ont aussi pour résultat de décentrer l'attention des étudiants, et par conséquent, de les distraire. Les entrevues nous permettent d'identifier deux sources de distraction. La première est issue d'un appel ou d'un message provenant du téléphone intelligent.

« Ils ouvrent le cellulaire et ça vibre et ils veulent répondre tout de suite et ça les distrait » (S4)

Cette distraction peut aussi subvenir en recevant de mauvaises nouvelles au mauvais moment comme le décrit D2 :

« Ils vont apprendre une mauvaise nouvelle, il y a quelqu'un qui est mort dans leur pays et ça arrive pendant le cours. Si leur téléphone avait été fermé, ils l'auraient tout aussi bien su après et ils n'auraient pas été tristes tout l'après-midi. » (D2)

La seconde source de distraction rapportée par les enseignants en entrevue provient plutôt de l'utilisation d'applications, comme l'indiquent les enseignants H4, S4, D2 et J2:

« Je ne veux pas voir des personnes distraites ailleurs avec d'autres applications » (H4)

« Elle pouvait se laisser distraire. Juste chercher un mot dans le dictionnaire, ça lui faisait perdre le fil de la classe » (S4)

« [...] pendant qu'ils font ça [chercher sur une application], ils manquent le cours, ils ne sont pas avec nous, alors le cell ça devient comme une distraction » (D2)

« [...] quand il n'y a aucun téléphone, on sent qu'ils sont libérés et qu'ils embarquent tous ensemble, on sent que leur attention est vraiment centrifuge, tu vois, ça converge, alors que, quand quelques-uns vont voir le téléphone, ils ont des notifications, tu sens qu'ils ne sont pas là. » (J2)

Sur une autre note, S4 et principalement J2 apportent une nuance qui pourrait expliquer que les étudiants ne comprennent pas que l'utilisation du téléphone intelligent en classe peut être dérangeante. J2 affirme que ce comportement n'est pas malintentionné, mais qu'il découle simplement d'un manque d'éducation. Il apparaît plausible de devoir éduquer les étudiants quant à l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

« Ce n'est pas malintentionné, c'est un manque d'éducation » (J2)

4.3 Interventions des enseignants vis-à-vis des usages téléphoniques de leurs étudiants

Notre troisième et dernière question de recherche souhaite identifier les interventions posées par les enseignants de langue quant à l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Pour y parvenir, nous avons sondé les perceptions des enseignants de langue sur le degré de contrôle qu'ils pensent avoir sur le téléphone en classe et sur la confiance qu'ils accordent aux étudiants à propos des moments d'utilisation du téléphone intelligent (4.3.1). Nous avons aussi examiné les fréquences d'intervention et l'interdiction d'applications par les enseignants lorsqu'ils constatent un usage non éducatif de la part de leurs étudiants (4.3.2).

4.3.1 Contrôle des moments d'utilisation du téléphone intelligent et confiance accordée aux étudiants

Les enseignants rapportent contrôler à différents niveaux les moments d'utilisation du cellulaire dans leur classe. En effet, 25% de l'échantillon indique qu'il contrôle parfois les moments d'utilisation du téléphone intelligent, contre 31% qui les contrôlent souvent ou 27% qui les contrôlent toujours. Finalement, 17% de l'échantillon affirme ne jamais contrôler les moments d'utilisation du téléphone intelligent.

En revanche, ce refus de contrôler les moments d'utilisation du téléphone intelligent en classe ne se traduit pas par une permissivité accrue de celui-ci. En effet, une majorité d'enseignants (51%) ne le permettent jamais en tout temps, 21% d'entre eux le permettent parfois et 21% souvent. À la suite de ces résultats et de ceux présentés précédemment, nous pouvons affirmer qu'il y a des différences entre les participants à propos du contrôle des moments d'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue.

Par ailleurs, lorsque nous questionnons les enseignants sur la confiance qu'ils accordent à leurs étudiants quant à l'utilisation de leur téléphone intelligent en classe, les réponses sont assez partagées. Peu de répondants (8 %) rapportent qu'ils ne font jamais confiance à leurs étudiants, 46% leur font parfois confiance et 46% leur font souvent (33%) ou toujours (13%) confiance. De la sorte, nous pouvons conclure qu'une majorité d'enseignants font confiance à leurs étudiants, mais que cette confiance pourrait être conditionnelle si l'on en croit le grand nombre de répondants ayant choisi la valeur parfois.

Les résultats tirés des entrevues nous confirment que tous les enseignants interviewés contrôlent l'utilisation du téléphone intelligent en classe et que cette utilisation du téléphone intelligent est conditionnelle au type d'activité et au moment choisis par l'enseignant.

« Donc le cell ce n'est pas non jamais, mais oui seulement dans certaines circonstances et en l'utilisant correctement. » (D2)

« En fait ce que je leur dis, c'est qu'on va parfois utiliser le téléphone, mais que la plupart du temps on n'en a pas besoin. » (J2)

« Moi j'essaie d'être clair et de définir les moments où ils peuvent l'utiliser. » (A2)

« Je permets l'utilisation en salle de classe, mais toujours avec des [...] attentions et réserves » (H4)

« Je permets l'utilisation du cell avec certaines règles, [...] je peux contrôler quand ils peuvent l'utiliser, à quel moment de la classe » (S4)

« [...] quand c'est une activité que nous faisons et que je demande de chercher telle expression, tel mot, à ce moment-là, c'est tout le monde qui prend son téléphone cellulaire et s'il y a accès au wifi, c'est autorisé, c'est ponctuel, ça ne dure pas longtemps. » (L4)

4.3.2 Degré d'intervention et interdiction d'applications par les enseignants

En rapport avec les situations dérangeantes présentées à la section 4.2.2, nous avons demandé à notre échantillon s'il intervenait lorsqu'il constatait une utilisation non

éducative du téléphone intelligent de la part des étudiants. Les réponses obtenues nous permettent de constater que les enseignants interviennent presque tous, mais à divers degrés : parfois (32%), souvent (30%) et toujours (34%).

Certains enseignants poussent l'intervention ou le contrôle jusqu'à l'interdiction de l'utilisation d'applications sociales ou éducatives en classe. En effet, 20% des répondants les interdisent parfois, 26% les interdisent souvent alors que 17% les interdisent toujours. Le tableau 7 donne un aperçu des applications les plus souvent interdites par des enseignants de langue ainsi que le nombre de répondants les interdisant. Les interdictions portent sur des applications sociales telles que Facebook (54%), la messagerie instantanée (38%), les courriels (8%) et les jeux (8%), ainsi que sur certains types d'applications éducatives : les logiciels de traduction (35%) et les dictionnaires bilingues (19%).

Cependant, 33% de l'échantillon affirment ne jamais interdire les applications dans le cadre de leur cours. Ceci nous confirme une fois de plus que les enseignants ont des perceptions et des manières différentes de gérer et de contrôler les usages du téléphone intelligent dans leur classe.

Tableau 7 Applications interdites par certains professeurs de langue dans leur classe

%	Sur 26	Application interdite
54%	14	Facebook
38%	10	Messagerie instantanée
35%	9	Logiciel de traduction
19%	5	Dictionnaire bilingue
8%	2	Courriels
8%	2	Jeux

Dans le même ordre d'idées, les réponses aux entrevues permettent de justifier l'interdiction de certaines applications. Par exemple, les enseignants A2 et D2 ne voient pas d'un bon œil l'utilisation d'applications en salle de classe, car ils jugent que les applications et leur utilisation ne donnent pas de bons résultats :

« [...] les applications qu'ils ont sur leur téléphone ne sont pas souvent très bonnes »
(D2)

« [...] souvent ils n'utilisent pas de bons outils. Ils n'ont pas vraiment le sens du mot que tu cherches ou ils sont souvent perdus. » (A2)

De plus, l'utilisation d'un logiciel de traduction est souvent décriée par les enseignants interviewés. H4 souligne que l'utilisation de ce type de logiciel par les étudiants ne donne parfois pas la réponse ou alors pas le sens initial du mot traduit :

« Ils veulent l'utiliser, mais parfois ils n'arrivent pas à trouver ou ils me donnent un sens qui n'est pas bon » (H4)

A2 indique que dans les activités de production écrite la traduction instantanée ne fait pas travailler les compétences des étudiants :

« Il le passait et il le remettait dans Google pour qu'il ne le sorte pas de fautes. Ça, c'est désastreux. À part travailler le copier-coller, ça ne fait pas travailler le cerveau. » (A2)

Au même titre, J2 remarque la fonction d'appareil photo reliée au logiciel de traduction de Google et il juge que cette façon de travailler n'est pas du tout pédagogique :

« Ils utilisent des applications qui photographient tout le texte et qui traduisent instantanément en chinois. Donc, ils ne se rendent pas compte que ça n'a pas de valeur pédagogiquement. » (J2)

4.4 Règlements, critères et interventions déclarées des enseignants de langue

Cette seconde partie de la présentation de nos résultats concernant notre troisième question de recherche, qui s'intéresse aux interventions faites par les enseignants dans le contexte de leur salle de classe, se trouve bonifiée par les réponses provenant des entrevues. Celles-ci offrent de riches explications et pratiques déclarées par nos répondants. Nous présentons d'abord les règlements instaurés par les enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue, nous observons ensuite les différents critères d'interventions des enseignants, puis nous concluons en dressant une liste des interventions déclarées par les enseignants.

4.4.1 Règlements instaurés par les enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe de langue

Tous les enseignants interviewés affirment qu'ils énoncent des règlements au début de la session pour définir les conditions d'utilisation souhaitée du téléphone intelligent en classe de langue. Les enseignants indiquent aussi qu'ils reviennent sur ces règlements les semaines suivantes et au courant de la session selon les comportements de leurs étudiants :

« Au début de la session je suis très clair, j'établis les règles, je leur dis, après ça je les rappelle parfois quand quelqu'une ne respecte pas ou quand il y a un problème. »
(A2)

« C'est au début de la session, mais aussi pendant la session, je vous dirais comme les trois premières semaines. » (L4)

H4, quant à lui, a une façon particulière d'établir les règlements de classe. En effet, l'enseignant construit et discute avec ses étudiants des différents règlements à avoir pour la classe de langue. Cette façon de faire lui permet d'instaurer une ambiance de travail et de respect mutuel. De plus, le même enseignant nous rapporte que, lors de l'élaboration des règlements, les étudiants commencent souvent par la ponctualité et les devoirs et finissent avec les règles d'utilisation du téléphone en classe :

« Ils vont parler de ponctualité, de devoirs, de tout, mais les étudiants pour eux, ça [le téléphone] vient en fin de liste. Par contre, quand ils terminent je fais une flèche, je le remonte en haut. Ponctualité et cellulaire, pour moi c'est vraiment ça. » (H4)

Résumé des différents règlements instaurés en classe par les enseignants interviewés

L'ensemble des propos des enseignants interviewés permettent de dégager les règlements suivants qu'ils mettent en place pour gérer l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

1. Ne pas recevoir d'appel, prendre d'appel et écrire des messages textes en classe

« C'est interdit de recevoir des appels pendant le cours. » (D2)

« [...] ne pas aller faire du clavardage ou répondre aux messages. » (H4)

« Pas recevoir d'appel en fait, pas se servir du cellulaire comme d'un téléphone ou de texter, d'envoyer des textos à son amoureux, c'est ça. C'est que si tu utilises le cell en classe, c'est pour le français. » (A2)

2. Fermer les sons du téléphone

« Cependant, quand ils arrivent en classe, je leur demande absolument de fermer les sons. » (H4)

« Je leur dis de mettre leur cellulaire sur silencieux. » (L4)

3. L'enseignant annonce les moments d'utilisation du téléphone intelligent

« Je vous le dirai quand on l'utilise. » (J2)

« Vous pouvez utiliser votre cellulaire, je vais leur dire, précis : “ Là vous pouvez l'utiliser” » (A2)

« [...] à quel moment ils peuvent l'utiliser » (S4)

« Il y a le cellulaire, bien sûr, qui doit normalement être utilisé quand le professeur le permet, mais après avec l'usage, selon ce que j'observe en classe, je vais rappeler encore comment on doit l'utiliser et à quel moment il faut l'utiliser, mais je les encourage à l'utiliser. » (L4)

4. Les appels sont acceptés en situation d'urgence, d'enfant malade et de recherche d'emploi.

« Vous êtes des adultes, vous avez votre vie, peut-être que votre enfant était malade ce matin quand vous êtes partis le reconduire à la garderie. Vous êtes inquiets, vous m'avertissez. Je ne vais pas vous arracher les yeux si vous sortez du cours une ou deux fois parce que vous avez une urgence, mais si c'est tous les jours, ça ne marche pas. » (D2)

« Les seules choses que je vais tolérer ce sont s'ils me disent : “ Mon enfant est malade.” ou s'ils sont vraiment en train de chercher du travail et qu'ils disent : “ Ça se peut que j'aie un appel important.”, mais il faut qu'ils m'avertissent avant. » (A2)

« Il y en a qui ont des enfants, qui laissent leurs enfants malades, ils ont besoin de vérifier, alors je leur demande de sortir ou d'attendre la pause. » (H4)

5. On n'utilise pas le téléphone intelligent pendant les examens

« Le téléphone est interdit dans le cadre des évaluations » (L4)

« C'est vraiment interdit parce que sinon on ne peut pas vérifier ce qu'ils ont appris » (H4)

4.4.2 Critères d'intervention des enseignants quant à l'interpellation d'un usage négatif du téléphone intelligent en classe par les étudiants

Les enseignants interviewés déclarent de façon différente leurs critères d'intervention. À la lumière de la compilation de nos résultats, aucun critère ne rallie plus de trois enseignants. Il s'agit bien sûr de critères déclarés, il se pourrait donc qu'un enseignant définisse les mêmes critères sans pour autant nous en avoir fait mention pendant les entrevues. Nous répertorions six critères d'adaptation des règlements de l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Il s'agit du contexte spatial, de la tâche, des urgences, de la récidive, du groupe et du niveau.

Pour le critère spatial, H4 nous raconte qu'il est difficile d'appliquer la même surveillance à un grand groupe qui travaille dans un amphithéâtre contre un groupe de francisation composé d'environ vingt étudiants :

« [...] quand il s'agit de 200 étudiants. C'est difficile de monter vérifier ce qu'ils font. Mais dans des petites classes comme celle-là, c'est facile de vérifier. Je circule, je vérifie et je les sensibilise dès le départ » (H4)

Le critère de la tâche est défini selon les objectifs pédagogiques poursuivis par les enseignants. Par exemple, H4 interdit l'utilisation du téléphone pendant les exercices de PO et pendant les évaluations tandis que J2 intervient lorsqu'il sent qu'il y a trop de téléphones intelligents de sortis sur les tables et que ceux-ci nuisent à la tâche de production orale :

« Enfin je pense aussi dès fois à l'aspect physique et matériel de cette chose qui est constamment là. [...] enlever tout ce matériel finalement parce qu'on est dans la langue, dans l'immatériel, justement, un moment donné il faut se rendre là. Et puis quand tu vois toutes les tables avec ce petit écran noir là, c'est comme, il y a un côté surcharge graphique. Il y en a partout, donc voilà, on enlève tout de la table. » (J2)

Les urgences sont un autre contexte où les enseignants assouplissent leurs règlements sur la présence du téléphone intelligent en classe. Tous les enseignants ayant fait mention des urgences acceptent l'utilisation du téléphone intelligent dans cette situation, car elle fait partie de la vie de certains étudiants adultes.

« [...] si l'enfant est enrhumé, tu leur dis, là c'est en mode vibration, avertissez-nous, moi ou le moniteur, on va comprendre, on n'est pas des bêtes. » (D2)

« [...] des fois il y en a qui vont dire j'attends un appel, mon enfant a une gardienne, donc il faut que je sois tout le temps en contact, donc des cas comme ça qui sont exposés, qui sont concrets, à la demande, je peux accepter de mettre le cellulaire sur le bureau » (L4)

« Par contre, il y en a qui me disent : "Pardon monsieur, peut-on sortir? C'est urgent, c'est un appel." Bien sûr! Je ne vais jamais dire non. » (H4)

Un autre critère concerne la récurrence où l'on remarque que les enseignants agissent plus sévèrement. Deux enseignants, D2 et H4, sont formels quant aux comportements récalcitrants des étudiants. Ceux-ci tolèrent souvent un premier écart quant à une « mauvaise » utilisation du téléphone intelligent en classe, mais les enseignants sont beaucoup moins courtois avec les étudiants qui recommencent :

« Ça dépend si c'est un récidiviste ou non [...] Je te dirais que si quelqu'un prend son cell et que c'est la première fois que ça me dérange, je vais juste lui dire : "Écoute, qu'est-ce que tu fais avec ton cell.? Est-ce que je peux t'aider? As-tu une question?" Habituellement ça se passe comme ça. [...] Habituellement j'essaie de ne pas me fâcher, mais des fois je me fâche pour une intervention de gestion de capitaine » (D2)

« J'essaie, la première fois d'être très gentil, poli, discret, mais s'il y a une répétition de l'acte, peut-être que je vais agir un peu plus explicitement. Je vais lui dire : "Non ce n'est pas comme ça. Je vous fais confiance, vous n'avez pas respecté les règles." Là, je vais peut-être réagir plus durement » (H4)

Les enseignants interviewés indiquent aussi que le groupe offre un critère d'adaptation des règles d'utilisation du téléphone intelligent en classe. Les enseignants J2 et S4 verbalisent que le comportement de certains groupes ou étudiants facilite leur façon de gérer l'utilisation du téléphone intelligent en classe :

« Ça dépend des groupes, il y a des groupes qui sont, bizarrement, plus raisonnables avec ça » (J2)

« Il y a deux sessions, j'ai eu un groupe où je n'ai pas eu besoin de faire ça parce que c'était un groupe extraordinaire. Je ne sais pas, je n'ai jamais eu besoin d'interdire quoi que ce soit. Avec ce groupe-là, ça a fonctionné, mais avec le groupe précédent, ça n'a pas fonctionné. » (S4)

Le dernier critère d'intervention que nous avons répertorié se réalise selon le niveau du groupe, par exemple « débutant », et ne fait pas l'unanimité des répondants. En effet, selon la position pédagogique des enseignants à propos du niveau du groupe, les interventions ou non-interventions se déclinent en trois catégories : la souplesse, l'incertitude et l'interdiction.

Pour la souplesse de l'utilisation du téléphone en classe avec les étudiants de niveau débutant, nous constatons que H4 et L4 sont en accord avec cette adaptation :

« Quand c'est un niveau 1 ou 2, ici à l'université, oui je fais utiliser le cellulaire » (H4)

« Donc dans les classes débutantes c'est vraiment une nécessité, ça va les aider à être motivés, à participer parce que s'il y en a qui ne comprennent pas, ils ne participent pas. Il faut qu'ils aient le sens dans la langue maternelle ou je ne sais pas dans leur façon de trouver les mots. Ça va m'aider à rendre la classe plus animée. » (L4)

D'autres enseignants (A2 et S4) ne sont pas certains d'adapter leurs interventions concernant le niveau du groupe et l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Ils doivent réfléchir à cette question :

« Peut-être un peu, mais faudrait vraiment encore s'arranger pour qu'ils me démontrent que c'est en français. [...] avec les débutants c'est important de leur apprendre à utiliser des outils en français. » (A2)

« Je ne pourrais pas répondre tout de suite parce que j'aurais besoin de réfléchir » (S4).

Un autre enseignant (J2) interdit d'adapter ses règles d'utilisation du téléphone intelligent pour les débutants de crainte que ceux-ci développent de mauvaises habitudes en classe:

« Non, non au contraire, parce qu'après ils prennent le pli. Je pense qu'avec les débutants, il y a ce moment, un moment précis, où il faut qu'ils sautent de l'avion. C'est un moment comme « freeflow » et puis si t'es constamment avec un téléphone qui te sécurise, tu ne vas jamais faire le saut. » (J2)

4.4.3. Types d'interventions déclarées par les enseignants.

Cette partie présente en détail les interventions déclarées de nos participants que nous avons classifiées selon leur objectif, pédagogique ou comportemental, et selon leur

technique, physique ou verbale. C'est ce que représente le tableau 8 en liant la nature et la technique de l'intervention aux énoncés des participants qui y correspondent.

En ce qui concerne les interventions physiques, nous remarquons qu'elles sont plutôt axées sur les déplacements, la gestion de la proximité et la modélisation d'un comportement à éviter ou à adopter.

Pour les interventions verbales, nous constatons que les enseignants interpellent les étudiants de façon directe ou détournée à propos de l'utilisation du téléphone intelligent ou de l'endroit où mettre le téléphone en classe. Nous remarquons aussi que les interventions verbales se regroupent dans deux catégories : la gestion de classe et l'apprentissage. « La gestion de classe » est plutôt orientée sur le contrôle du groupe et de son comportement alors que les enseignants de la catégorie « apprentissage » donnent verbalement des stratégies d'utilisation du téléphone intelligent pour apprendre ou questionnent les étudiants sur leur utilisation de cet appareil.

Une méthode d'intervention que nous n'avons pas inscrite dans le tableau 8 est la grande part d'humour utilisée par les enseignants de langue (D2, J2, A2, H4). Cette façon de communiquer et de gérer le groupe adoucit les interventions apportées. Par exemple, A2 rappelle à ses étudiants que son travail lui permet de répondre à leurs questions :

« Moi j'utilise beaucoup l'humour, quand j'ai un étudiant qui pitonne je lui dis : "Monsieur, vous savez, je peux répondre à votre question, c'est mon métier de répondre à vos questions." » (A2)

D2, quant à lui, pousse l'humour à l'exagération en affirmant que sa santé dépend de l'utilisation du téléphone intelligent par ses étudiants:

« Je leur dis tout le temps : “Si vous n’arrêtez pas de sortir votre cell, je le mange et si je le mange, je vais avoir des problèmes d’estomac et je vais aller à l’hôpital et si je meurs ça va être de votre faute.” » (D2)

Tableau 8 Types d’intervention pour encadrer l’utilisation du téléphone intelligent en classe

INTERVENTIONS POUR LA GESTION DE CLASSE			
Objectif	Technique d’intervention	Énoncé	Physique ou verbal
Péd.Cpt.	L’enseignant se déplace dans la classe pour vérifier l’utilisation du téléphone par les étudiants	« [...] j’essaie de circuler tout près d’eux pour qu’il n’y ait pas d’autres utilisations [...] Je circule parmi les groupes, je suis tout le temps debout. » (H4)	P
Péd.Cpt.	L’enseignant s’approche pour intervenir verbalement individuellement	« Alors, tout simplement, je suis venu tout près de lui et je lui ai dit : “Ce n’est pas permis.” » (H4)	P
Péd.Cpt.	L’enseignant signifie visuellement une mauvaise utilisation du téléphone intelligent	« C’est sûr que si tu le fais jouer dans la classe pendant que je suis en train d’expliquer [...] je te jette un regard » (A2)	P
Cpt.	L’enseignant mime une situation dérangeante	« Je mime, je prends mon téléphone et je mime les étudiants qui sont comme, tsé, qui pointent le doigt et, attention, excusez-moi, partent en catimini comme ça, mais en fait tout le monde les voit et c’est ridicule, donc tout le monde rigole et ça dédramatise aussi » (J2)	P
Cpt.	L’enseignant modélise un comportement à adopter	« Devant eux, la première chose, quand je dépose mon sac, j’ouvre mon cell et je dis : “ Je ferme.”. Alors tout simplement, c’est un message qui arrive doucement. » (H4)	P-V
Cpt.	L’enseignant explique une utilisation non respectueuse du téléphone intelligent en classe	« Imaginez que je rentre en classe et que je vérifie à chaque moment, vous me posez une question je vais jeter un coup d’œil sur mon cell. Ce n’est pas élégant, ce n’est pas respectueux, alors quand je ne le fais pas, vous devez aussi faire pareil. C’est mutuel. » (H4)	V
Cpt.	L’enseignant fait une intervention détournée	« [...] parfois je le fais de façon subtile. Si je suis en train de faire un exercice, j’interroge tout de suite la personne qui est en train d’utiliser son cellulaire. Il faut agir très très vite. [...] La personne va se rendre	V

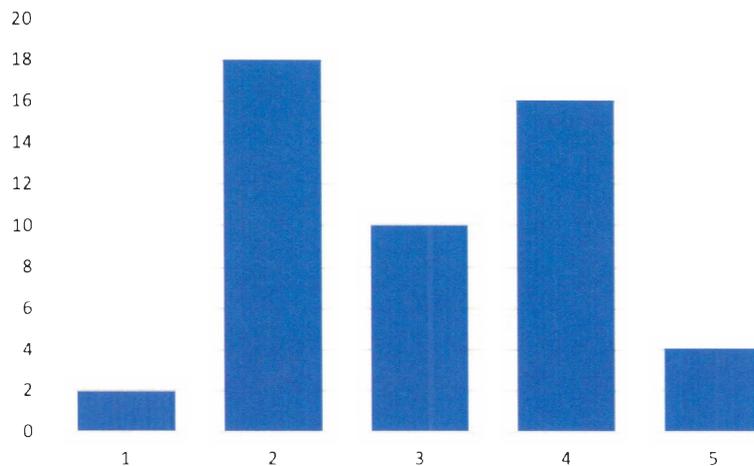
		compte qu'elle était complètement distraite. » (S4)	
Péd. Cpt.	L'enseignant fait une intervention directe	« Je les rappelle à l'ordre. Je leur dis : "Qu'est-ce que tu fais avec ton cell ? Qu'est-ce qui se passe ?" » (S4)	V
Cpt.	L'enseignant demande de ranger le téléphone.	« [...] quand ils sont en train de chatter avec des amis et tout, je leur demande de mettre le téléphone dans la poche » (J2) « J'en ai une [étudiante] qui a tendance à se cacher avec son téléphone. Alors moi le téléphone, je leur demande de le mettre dans leur sac à dos, pas sur la table. » (D2)	V
Cpt.	L'enseignant menace de sortir l'étudiant ou de confisquer le téléphone	« Là je lui dis : "Ton cell tu le sers là parce que si tu ne le sers, pas tu vas sortir." » (D2) « [...] parfois je menace de le ramasser, mais habituellement, ils comprennent le message » (J2) « [...] je lui ai dit : " Ce n'est pas permis, et c'est la première remarque alors la deuxième, ça va être, exclusion ou arrêt de l'examen, alors svp remettez-le [le téléphone] à sa place. " » (H4)	V
Péd. Cpt.	L'enseignant prend le téléphone	« Parfois je leur prends, tout ça avec humour évidemment. Mais une fois, je l'ai pris et le gars était d'accord parce qu'il a dit : " Je ne peux pas m'en empêcher." » (J2) « Ils n'ont pas compris et je devais, à plusieurs reprises, confisquer le cellulaire. » (S4)	P
INTERVENTIONS POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE			
Objectif	Technique d'intervention	Énoncé	Physique ou verbal
Péd.	L'enseignant donne des stratégies de travail pour utiliser le téléphone intelligent	« [...] j'essaie aussi de les sensibiliser à ce qu'ils ont sur leur cellulaire pour qu'ils se rendent compte que ce n'est peut-être pas la bonne stratégie. J'essaie de leur donner des stratégies pour bien l'utiliser parce que ça peut être un outil intéressant » (A2) « [...] j'essaie de les guider dans l'utilisation. » (A2)	V
Péd.	L'enseignant avertit d'une utilisation pédagogique non convenable	« Moi je leur dis : "Écoutez, si [...] tout le monde prend son cellulaire et cherche tous les mots qu'on ne comprend pas, on ne va pas arriver à quoi que ce soit." » (L4)	V
Péd.	L'enseignant questionne les étudiants sur leur utilisation du téléphone intelligent	« Regardez-vous les photos sur votre cellulaire ? » (A2) « [...] j'ai vu des élèves qui ont pris l'initiative, par eux-mêmes, de prendre des photos au lieu de tout	V

		copier, plutôt, je les encourage, je leur dis : “C’est correct à condition que ça ne reste pas dans votre cellulaire et que vous puissiez revenir là-dessus pour approfondir à la maison ou quelque part d’autre.” » (L4)	
--	--	---	--

Légende : Péd : Pédagogique, Cpt : Comportemental, P : Physique, V : Verbal

4.5 Perceptions contrastées des enseignants P2 et des enseignants P4

Tel que présenté à la section 4.1 à propos des perceptions générales de nos participants sur la place du téléphone intelligent en classe de langue, nous constatons que les perceptions des enseignants sont assez dispersées, ce qui semble traduire à la fois une certaine ambivalence chez nos participants, ainsi qu'une certaine hétérogénéité au sein de notre échantillon. Pour changer notre angle d'analyse, la question II.1 du questionnaire nous aide à définir, autrement que par les perceptions, le positionnement des enseignants par rapport à la gestion du téléphone intelligent en classe. Dans le questionnaire, les répondants devaient se situer sur un continuum de 5 positions allant de l'interdiction à l'ouverture complète du téléphone intelligent en classe. À cet effet, la figure 6 présente les positions choisies et le nombre de répondants. À notre surprise, une majorité d'enseignants a choisi la position 2 (maintenant P2) (36%), qui se rapproche de l'interdiction du téléphone intelligent en classe, ou la position 4 (maintenant P4) (32%), qui se rapproche d'une ouverture du téléphone intelligent en classe. Le reste des répondants est dispersé entre les positions d'indifférence (20 %), d'ouverture complète (8 %) ou d'interdiction complète (4 %) à l'égard de l'utilisation du téléphone intelligent en classe.



Légende : 1 = interdiction complète, 2 = interdiction légère, 3 = position neutre,
4 = favorisation partielle, 5 = ouverture complète

Figure 6 Perceptions des enseignants à propos de leur façon de gérer la présence du téléphone intelligent en classe

D'ailleurs, les entrevues que nous avons menées nous aident à identifier les raisons qui ont motivé les enseignants à choisir un positionnement plutôt qu'un autre. Nous avons demandé aux enseignants d'expliquer le choix de leur position (P2 ou P4) et leurs réponses à ce sujet sont éloquentes.

Pour les enseignants P2 il semblerait que l'interdiction complète, représentée par la position 1, ne soit pas une option valide. Par exemple, l'enseignant D2, qui ne favorise pas l'utilisation du téléphone intelligent en classe, nous fait remarquer qu'une interdiction complète ne fait que susciter son envie :

« Ça ne marche pas, d'interdire complètement de toute façon. On ne peut pas interdire les choses, si on interdit complètement, c'est comme susciter le désir de ça. » (D2)

L'enseignant A2, quant à lui, se montre ouvert à l'utilisation du téléphone intelligent en classe, mais dans une perspective d'apprentissage et pas à tout moment. Il souligne aussi qu'il aide les étudiants à se servir du téléphone intelligent et de ses applications en classe :

« [...]je veux qu'ils trouvent leur voie dans leur apprentissage et le cellulaire peut favoriser ça s'ils l'utilisent bien. C'est pour ça que ce n'était pas complètement l'interdiction, c'est vraiment plus un encadrement. [...] Je pense aussi que ça peut être très utile, mais en même temps la technologie, on n'en a pas tout le temps besoin » (A2)

Sur une note semblable, J2 n'est pas contre l'utilisation du téléphone intelligent, mais il est clair pour lui qu'une interdiction complète n'est pas possible :

« En fait, je suis plus interdiction et tolérance [...] on l'utilise pour apprendre l'autre langue, donc pourquoi ne pas voir finalement le cellulaire comme quelque chose qui pourrait aider. Et l'abolir complètement non, je ne pense pas. » (J2)

En ce qui concerne les enseignants de la position 4, nous observons que les enseignants ont choisi cette position au détriment de la position 5 qui leur semblait trop ouverte quant à la place faite au téléphone intelligent en salle de classe. En effet, les enseignants rapportent le désir de garder un certain contrôle sur l'utilisation du téléphone intelligent faite par leurs étudiants en classe de langue :

« J'ai choisi 4 pour dire qu'il y a cette petite restriction que je ne voulais pas qu'ils aillent vérifier leurs autres applications de réseaux sociaux [...] parce que c'est vraiment inacceptable qu'on vérifie ça en salle de classe » (H4)

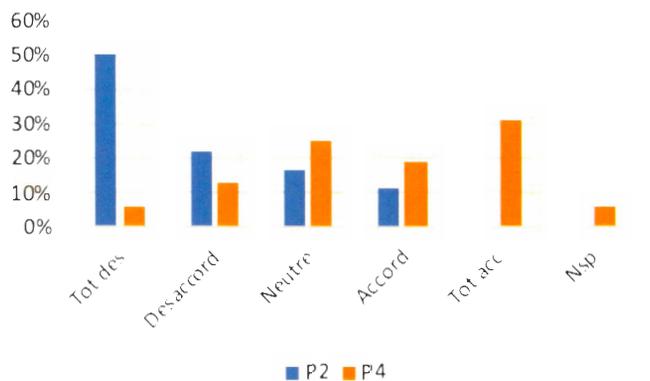
« C'est pour pouvoir contrôler, surtout quand les élèves ne sont pas autonomes » (S4)

« J'ai choisi le numéro 4 parce qu'effectivement, il y a des étudiants qui, parfois, tendent à abuser » (L4).

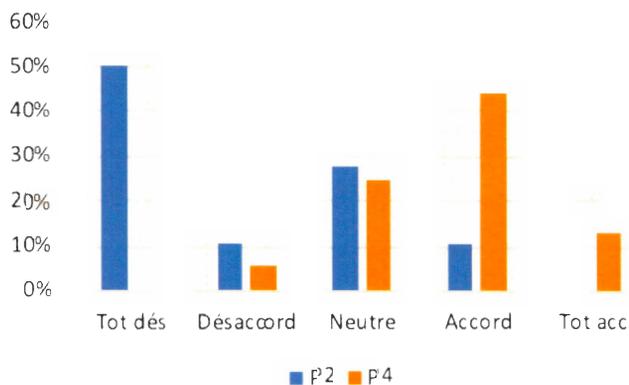
Pour approfondir notre compréhension des perceptions de ces deux groupes de répondants, nous proposons une analyse contrastée des résultats en mettant l'accent sur ceux qui différencient les participants des positions P2 et P4. Autrement dit, les résultats consensuels entre les répondants de P2 et P4 ne sont pas présentés ici dans la mesure où ils ne permettent pas de les distinguer. De plus, il est important de préciser que les réponses qui proviennent des entrevues n'indiquent pas de divergences franches entre les participants. Nous analysons et présentons principalement les résultats obtenus par notre questionnaire. Voici donc les divergences des enseignants P2 et P4 au sujet des perceptions générales à l'égard du cellulaire comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

4.5.1 Perceptions opposées des enseignants P2 et P4 sur le soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent

Les résultats obtenus sur les perceptions des enseignants de la P2 et de la P4 sont clairs et diamétralement opposés en ce qui concerne le soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent. Comme le présente la figure 7, 72% des répondants P2 se prononcent en désaccord avec le soutien de la CO par le téléphone intelligent (50% : totalement en désaccord, 22% : en désaccord). Au contraire, 50% des P4 (19% : en accord, 31% : totalement en accord) sont en accord avec cet énoncé. Les statistiques sont aussi opposées pour le soutien de la PO par le téléphone intelligent, présenté à la figure 8, qui récolte le désaccord de 61% des P2 (50% : totalement en désaccord, 11% : en désaccord) alors que 57% des P4 se prononcent en accord (44% : en accord, 13% : totalement en accord).



Légende : Tot dés : Totalement en désaccord: Tot acc : Totalement en accord : Nsp : Ne sais pas

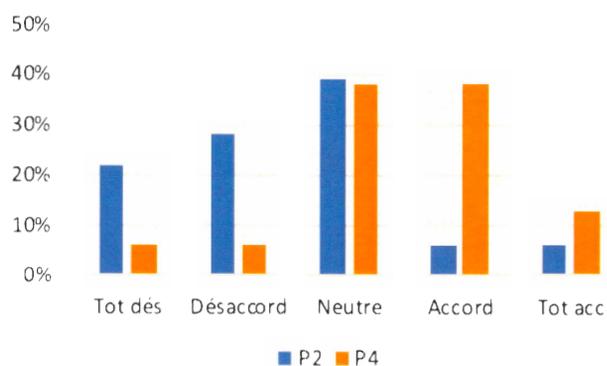


Légende : Tot dés : Totalement en désaccord: Tot acc : Totalement en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 7 Perceptions des enseignants sur le soutien de la CO par le téléphone intelligent

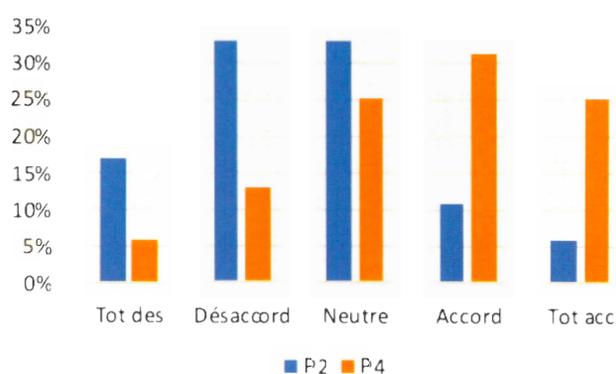
Figure 8 Perceptions des enseignants sur le soutien de la PO par le téléphone intelligent

Le soutien de la PÉ par le téléphone intelligent, présenté à la figure 9, obtient un désaccord de 50% des participants P2 (22% : totalement en désaccord, 28% : en désaccord) et l'accord de 51% des P4 (38% : en accord, 13% : totalement en accord). Finalement, le soutien de la CÉ par le téléphone intelligent obtient encore 50% de désaccord des P2 (17% : totalement en désaccord, 33% : en désaccord), mais la CÉ obtient l'accord de 56% des P4 (31% : en accord, 25% : totalement en accord). Ces données sont présentées à la figure 10. À la lumière de ces résultats, il est apparent que les P2 et les P4 n'ont pas les mêmes perceptions quant au soutien des compétences linguistiques par le téléphone intelligent.



Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord: Tot acc : Totalemment en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 9 Perceptions des enseignants sur le soutien de la PÉ par le téléphone intelligent



Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord: Tot acc : Totalemment en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 10 Perceptions des enseignants sur le soutien de la CÉ par le téléphone intelligent

De plus, nous observons qu'un léger nombre d'enseignants P4 est plus neutre que les enseignants P2 à propos du soutien des compétences linguistiques par le téléphone intelligent. En effet, pour les enseignants P2, le taux de neutralité oscille entre 17 et 39% et la neutralité des P4 est légèrement plus élevée entre 25 et 38%. Les compétences linguistiques recevant le plus de réponses neutres sont celles de la PÉ (P2 : 39%, P4 : 38%) et de la CÉ (P2 : 33%, P4 : 25%). Dès lors, il est possible d'affirmer que les enseignants ne sont pas certains du soutien des compétences linguistiques par le téléphone intelligent. La raison de cette neutralité pourrait constituer une piste pour de futures recherches.

Nous observons aussi une divergence dans le regroupement des enseignants P2 et P4. En effet, les enseignants P2 sont massivement regroupés autour des positions « neutre » et « défavorable » tandis que les P4 sont répartis entre la neutralité et l'accord. Les compétences de l'oral sont plus polarisées avec des taux de désaccord ou d'accord plus nets chez les enseignants P2 et P4 alors que les compétences de

l'écrit récoltent un fort taux de neutralité. Cela peut signifier que les enseignants n'ont pas d'avis clairs sur le soutien des compétences d'écriture par le téléphone intelligent.

4.5.2 Perceptions opposées des enseignants P2 et P4 sur le soutien de la pédagogie par le téléphone intelligent en classe

Nous avons demandé aux enseignants leur degré d'accord concernant le soutien de la qualité de leur enseignement par le téléphone intelligent. Une écrasante majorité d'enseignants P2 (94% : 44% totalement en désaccord, 50% en désaccord) est en désaccord avec le soutien de la qualité de l'enseignement par le téléphone intelligent alors que les P4 ont des réponses plus diversifiées. En effet, 13% des P4 sont en désaccord avec le soutien de la qualité de l'enseignement par le téléphone intelligent, une majorité de 47% est neutre, 20% sont en accord, 7% sont totalement en accord et 13% de l'échantillon ont choisi la réponse « Je ne sais pas ». Les perceptions des enseignants P2 sont davantage polarisées que celles des P4.

Lorsque l'on s'intéresse aux perceptions des enseignants quant au soutien des aspects pédagogiques par le téléphone intelligent, nous retrouvons sensiblement les mêmes résultats opposés entre les P2 et les P4 que nous avons présentés dans la section précédente (section 4.5.1) sur les perceptions du soutien des compétences linguistiques des étudiants par le téléphone intelligent.

En effet, une forte majorité des P2 sont en désaccord avec le soutien de la créativité par le téléphone intelligent (94% : 41% totalement en désaccord, 53% en désaccord), la collaboration (83% : 50% totalement en désaccord, 33% en désaccord) et la motivation (78% : 50% totalement en désaccord, 28% en désaccord). À propos de la

collaboration, les résultats obtenus en entrevue par deux enseignants P2 révèlent ce désaccord sur le soutien de la collaboration par le téléphone intelligent.

« Dans le fond tu es dans ta petite bulle avec ton petit appareil, puis tu cherches tout seul » (D2)

« Le cellulaire leur fait oublier parfois qu'ils sont en groupe. Il y a un aspect, tu fais partie d'une classe, d'un groupe, il n'y a pas juste ton égo à toi » (A2)

En ce qui concerne les autres aspects pédagogiques, une majorité des répondants de la P2 affirment leur désaccord pour le soutien de la différenciation par le téléphone intelligent (70% : 47% totalement en désaccord, 23% en désaccord), l'apprentissage en tout temps et en tout lieu (66% : 33% totalement en désaccord, 33% en désaccord) et finalement pour l'apprentissage (61% : 39% totalement en désaccord, 22% en désaccord).

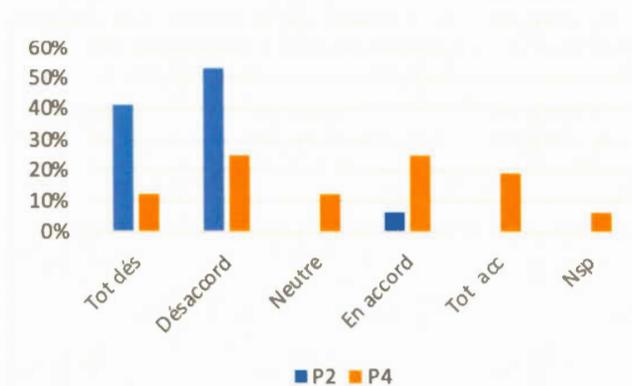
Les réponses des enseignants P4 diffèrent des P2, mais se situent plutôt entre la neutralité et l'accord. Effectivement, la moitié des répondants P4 (50%) ont répondu avec neutralité quant au soutien de l'apprentissage par le téléphone intelligent et à 44% de neutralité pour le soutien de la motivation des étudiants par le téléphone intelligent. On retrouve ensuite les résultats neutres pour le quart des répondants à propos du soutien du téléphone intelligent pour la collaboration (25%), l'apprentissage en tout temps et lieu (25%) et la différenciation pédagogique (25%).

En ce qui concerne l'accord des enseignants P4 avec le soutien des aspects pédagogiques par le téléphone intelligent, nous observons que 50% des répondants (25% en accord et 25% totalement en accord) trouvent que l'apprentissage des étudiants est soutenu par le téléphone intelligent. L'apprentissage en tout temps et lieu, la différenciation pédagogique et la créativité sont soutenus à 44% selon les

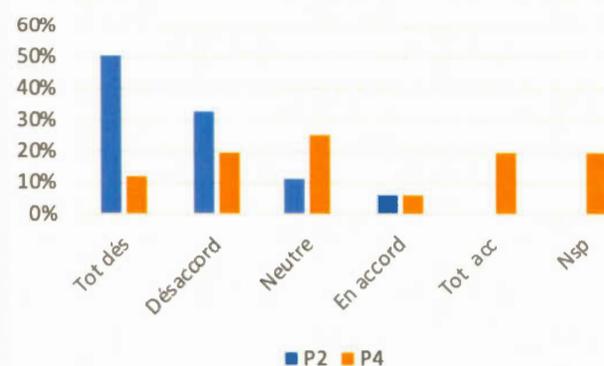
réponses de nos répondants (25% en accord et 19% totalement en accord). La motivation, quant à elle, reçoit un accord de 37,5% (25% en accord et 12,5% totalement en accord) et la collaboration 24% (6% en accord et 19% totalement en accord). Au point de vue de la motivation, l'enseignant H4 remarque que l'utilisation du téléphone intelligent en classe l'aide à dynamiser son enseignement :

« [...] ça m'aide beaucoup à animer la classe plus vite au lieu qu'il y ait du silence, là tout le monde à la réponse, c'est une compétition, qui a trouvé le plus vite et ça fait vraiment plus bouger la classe » (H4)

Les figures 11 à 16 présentent les résultats détaillés des perceptions des enseignants P2 et P4 quant au soutien des aspects pédagogiques par le téléphone intelligent. Nous observons que les réponses des P2 oscillent faiblement entre 6 et 11% d'accord pour le soutien des aspects pédagogiques par le téléphone intelligent. On peut aussi y observer que les perceptions des enseignants de la P4 sont dispersées en ce qui a trait à la créativité (figure 11) et à la collaboration (Figure 12). De plus, les P4 s'inscrivent aussi davantage que les P2 dans l'énoncé « je ne sais pas », notamment à propos de la collaboration (19%) (Figure 12) et de la différenciation pédagogique (19%) (Figure 14).

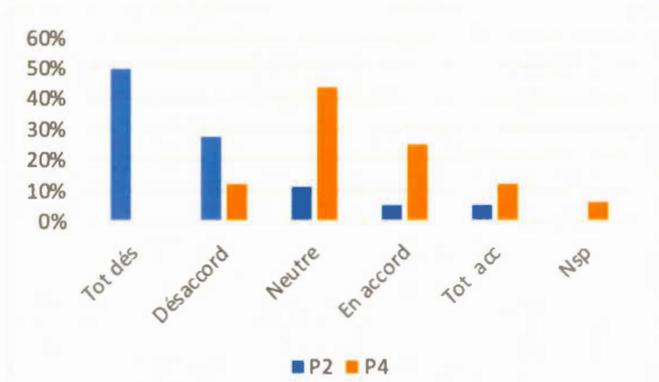


Légende : Tot dés : Totalement en désaccord; Tot acc : Totalement en accord ; Nsp : Ne sais pas



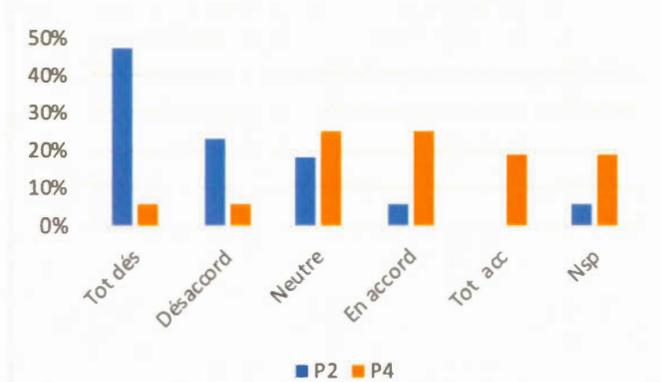
Légende : Tot dés : Totalement en désaccord; Tot acc : Totalement en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 11 Perceptions des enseignants sur le soutien de la créativité par le téléphone intelligent



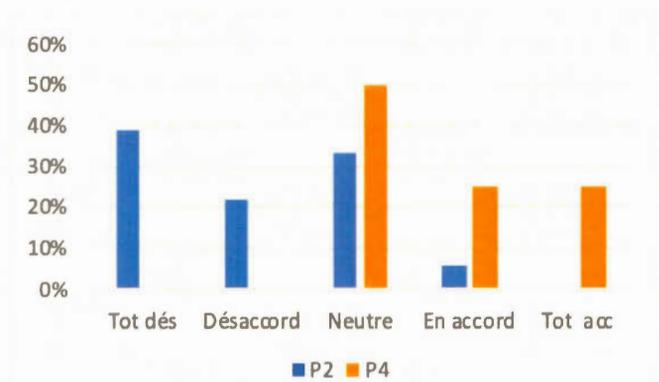
Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord; Tot acc : Totalemment en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 12 Perceptions des enseignants sur le soutien de la collaboration par le téléphone intelligent



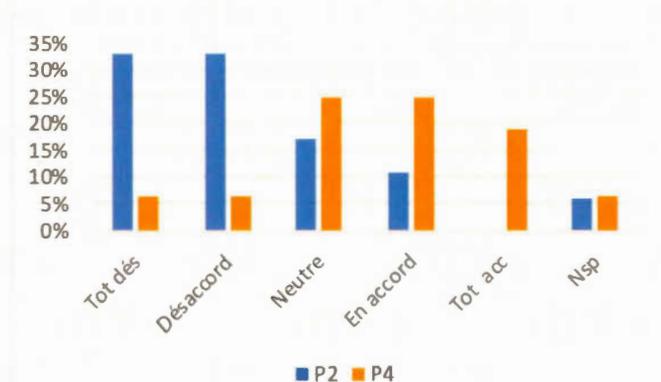
Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord; Tot acc : Totalemment en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 13 Perceptions des enseignants sur le soutien de la motivation par le téléphone intelligent



Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord; Tot acc : Totalemment en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 14 Perceptions des enseignants sur le soutien de la différenciation par le téléphone intelligent

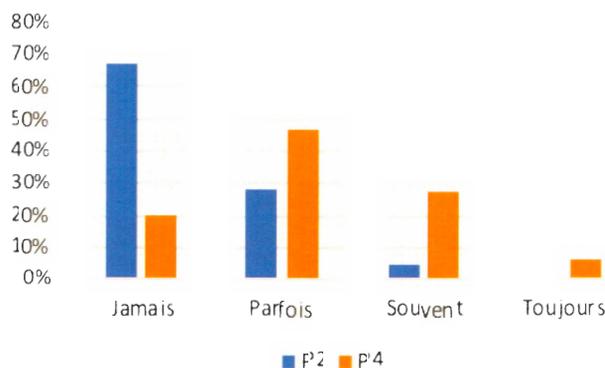


Légende : Tot dés : Totalemment en désaccord; Tot acc : Totalemment en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 15 Perceptions des enseignants sur le soutien de l'apprentissage par le téléphone intelligent

Figure 16 Perceptions des enseignants sur le soutien de l'apprentissage en tout temps et lieu par le téléphone intelligent

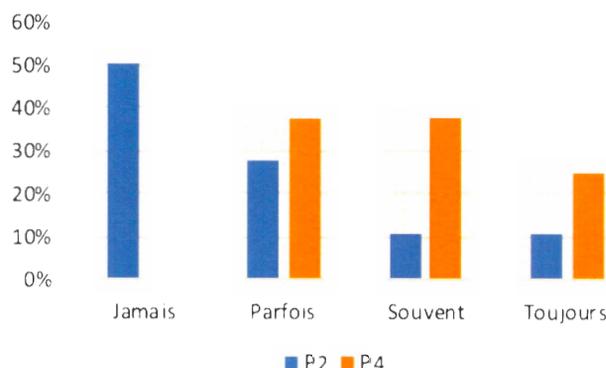
Lorsque les répondants sont questionnés sur la création ou planification d'activités incluant le téléphone intelligent, nous constatons que les résultats obtenus sont cohérents avec les résultats précédents. Comme le présente la figure 17, il apparaît que 67% des P2 ne créent ou ne planifient jamais d'activités qui impliquent le téléphone intelligent en classe et quelques-uns d'entre eux (28%) le font parfois. Pour les enseignants de la position 4, un faible pourcentage (20%) ne crée et ne planifie jamais d'activités, alors que 47% de l'échantillon le font parfois, 27% souvent et 6% toujours. Une fois de plus, nous constatons que les résultats des P2 sont plus polarisés que les résultats des P4, qui sont plus diversifiés.



Légende : Tot dés : Totalement en désaccord: Tot acc : Totalement en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 17 Fréquence d'utilisation du téléphone intelligent en classe

En ce qui concerne les résultats à propos de l'utilisation du téléphone intelligent hors classe (Figure 18), une majorité des enseignants P2 (78%) ne demandent jamais (50%) et parfois (28%) à leurs étudiants d'utiliser leur téléphone intelligent pour des activités hors classe. Pour les enseignants P4, aucun répondant n'a répondu « jamais ». Ils demandent à leurs étudiants d'utiliser leur téléphone hors classe pour des projets ou des devoirs à divers degrés. En somme, 37,5% des P4 le demandent parfois, 37,5% souvent et 25% toujours.



Légende : Tot dés : Totalemnt en désaccord: Tot acc : Totalemnt en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 18 Fréquence d'utilisation du téléphone intelligent hors classe (devoirs, projets)

Du fait de l'étude de leur pratique, il est apparent que les enseignants perçoivent le téléphone intelligent comme un outil à utiliser plutôt à l'extérieur de la salle de classe qu'en classe. Nous constatons aussi que les réponses des enseignants P2 sont polarisées alors que les P4 sont diversifiées. Ceci nous démontre une fois de plus une cohérence et une logique dans les perceptions des deux positionnements.

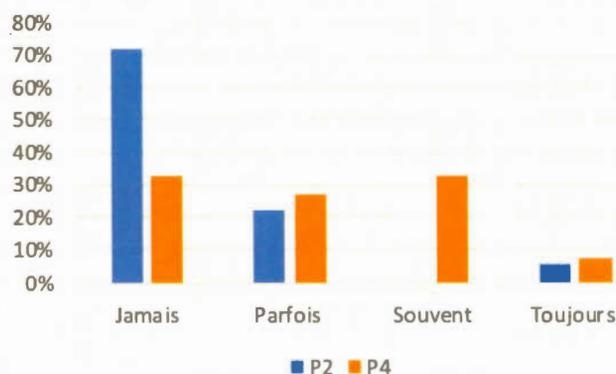
4.5.3 Interventions divergentes des enseignants P2 et P4 vis-à-vis des usages du téléphone intelligent de leurs étudiants

Nous revenons maintenant à notre troisième question de recherche concernant les interventions des enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe, mais nous ajoutons cette optique de comparaison des divergences présentes entre les enseignants P2 et les P4.

Les enseignants P2 et P4 permettent l'utilisation du téléphone à différents moments et font différemment confiance à leurs étudiants

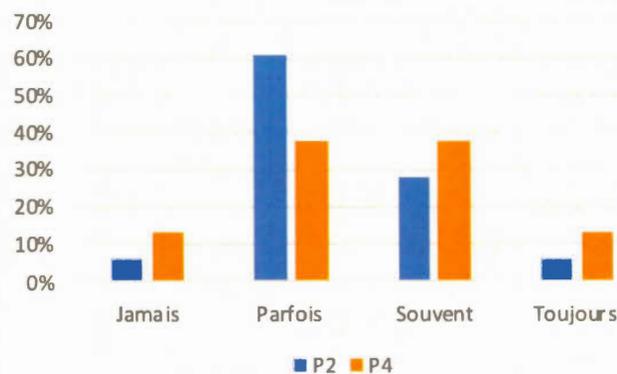
Les enseignants P2 et les P4 permettent différemment l'utilisation du téléphone intelligent (Figure 19). Sans surprise, les P2 ne permettent jamais l'utilisation en tout temps du téléphone intelligent à 72% et le permettent parfois à 22%. Pour les P4 nous retrouvons une dispersion quasi identique pour les résultats jamais (33%), parfois (27%) et toujours (33%). Dès lors, nous pouvons prétendre que les enseignants P2 interdisent davantage l'utilisation du cellulaire que les P4 et que ces derniers ont des pratiques fort différentes à même leur regroupement.

En ce qui a trait à la confiance donnée par chacun des groupes d'enseignants à leurs étudiants concernant leurs moments d'utilisation du téléphone intelligent en classe (Figure 20), il apparaît que 89% des enseignants P2 sont majoritairement regroupés autour des énoncés parfois (61%) et souvent (28%) alors que 74% des P4 sont aussi majoritairement concentrés, mais de façon un peu moindre, autour des réponses parfois (37%) et souvent (37%). L'énoncé toujours récolte 13% des réponses des participants de la P4. Ces résultats nous indiquent que les enseignants P4 font un peu plus confiance à leurs étudiants quant aux moments d'utilisation du téléphone intelligent par ceux-ci.



Légende : Tot dés : Totalemnt en désaccord; Tot acc : Totalemnt en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 19 Autorisation de l'utilisation du téléphone intelligent en tout temps par les enseignants

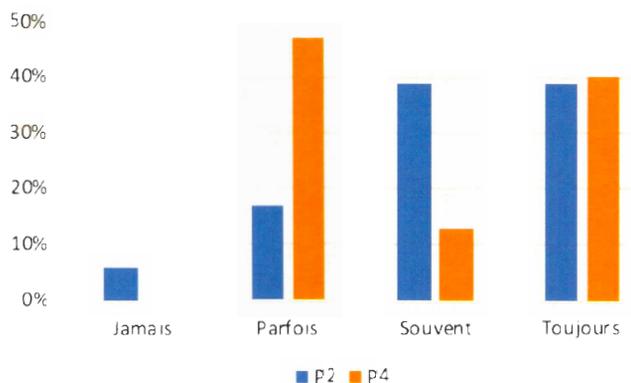


Légende : Tot dés : Totalemnt en désaccord; Tot acc : Totalemnt en accord ; Nsp : Ne sais pas

Figure 20 Confiance accordée par les enseignants aux étudiants sur les moments d'utilisation du téléphone intelligent

4.5.4 Interpellation différente des enseignants P2 et P4 à propos d'une utilisation non éducative du téléphone intelligent

En lien avec les situations dérangeantes causées par l'utilisation du téléphone intelligent en classe (voir section 4.2.2), nous vérifions maintenant le taux d'interpellation des enseignants P2 et P4 à propos des usages non éducatifs du téléphone intelligent par leurs étudiants. Bien que l'ensemble des répondants interpelle beaucoup les étudiants qui utilisent leur téléphone intelligent de façon non pédagogique, les résultats obtenus démontrent que les enseignants P2 interpellent davantage leurs étudiants que les P4. C'est ce que présente la figure 21 avec les fréquences d'interpellation et les moyennes s'y rattachant pour chaque position et valeur. En effet, une majorité des enseignants P2 (78%) intervient souvent (39%) et toujours (39%) tandis que 53% des P4 interviennent moins pour les mêmes variables (souvent: 13%, toujours: 40%). En ce qui concerne l'énoncé « parfois », il ne récolte que 17% des réponses des P2, tandis que les P4 choisissent cette fréquence à 47%. Il est apparent que les enseignants P2 interpellent davantage que les enseignants P4.

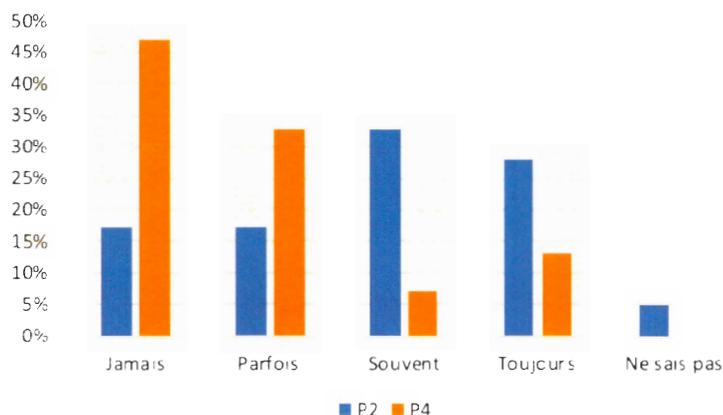


Légende : Tot dés : Totalemt en désaccord: Tot acc : Totalemt en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 21 Fréquence d'interpellation des enseignants lorsqu'ils constatent un usage non éducatif du téléphone intelligent par leurs étudiants

4.5.5 Interdiction différente des enseignants P2 et P4 pour certaines applications

Un lot de résultats nous permet de noter que les enseignants P2 interdisent davantage certaines applications du téléphone intelligent que les P4. En effet, les deux positionnements que nous analysons se distinguent clairement l'un de l'autre puisque la majorité des P2 (61%) est plutôt concentrée dans les réponses « souvent » (33%) et « toujours » (28%), alors que la majorité des enseignants P4 (80%) répond « jamais » (47%) et « parfois » (33%). La figure 22 présente la fréquence des interdictions des applications par les enseignants et leurs réponses en pourcentage selon leur positionnement P2 ou P4. Les résultats démontrent que les enseignants P2 interdisent davantage que les P4 bien que quelques P2 n'interdisent jamais (17%) ou parfois (17%) les applications du téléphone intelligent en classe de langue.



Légende : Tot dés : Totalelement en désaccord: Tot acc : Totalelement en accord : Nsp : Ne sais pas

Figure 22 Fréquence d'interdiction par les enseignants de certaines applications du téléphone intelligent en classe

Pour résumer l'ensemble de cette section à propos des divergences de perceptions de deux groupes ciblés de notre échantillon, il apparaît que les enseignants P2 et P4 ont des façons différentes de percevoir l'utilisation du téléphone intelligent en classe. En fait, les réponses des enseignants P2 sont plutôt axées sur le désaccord et progressent vers une neutralité alors que les enseignants P4 sont neutres et en accord avec l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Nous percevons là un chevauchement des perceptions des enseignants de la position 2 à ceux de la position 4 qui s'inscrit dans la logique d'un continuum. De plus, il apparaît que les enseignants P2 ont des réponses plus regroupées que les P4. Ceux-ci ont des réponses un peu plus dispersées qui pourraient souligner une nuance dans leurs perceptions tandis que les enseignants P2 sont peut-être regroupés sur des positions de principe. Par exemple, l'enseignant P2 interdit rapidement l'utilisation du téléphone, car il n'aime pas être dérangé, au contraire du P4 qui admet un potentiel pédagogique à l'utilisation du téléphone intelligent en classe par ses étudiants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Notre objectif de recherche tente de déterminer les perceptions des enseignants de langue à propos de l'utilisation du téléphone intelligent faite en classe, par leurs étudiants. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons poussé certains points plus en profondeur que ce qui était présenté dans la littérature scientifique. Cela nous permet d'avoir des apports significatifs sur notre sujet en ce qui a trait aux perceptions des enseignants sur le soutien des compétences linguistiques par le téléphone intelligent ainsi qu'aux interventions déclarées par les enseignants à propos de la gestion de l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Dans cette partie de notre mémoire, l'argumentaire, en lien avec nos questions de recherche, est d'abord présenté par les perceptions générales des enseignants sur le téléphone intelligent (5.1). Il continue ensuite avec les perceptions des enseignants sur l'utilisation du téléphone intelligent (5.2) et se termine par les interventions déclarées des enseignants pour gérer la présence du téléphone intelligent en classe (5.3).

5.1 Perceptions générales des enseignants à propos du téléphone intelligent

La perception du soutien des compétences linguistiques est également dispersée sauf pour la compréhension orale

Nous avons découvert que les perceptions des enseignants à propos du soutien des compétences linguistiques (PO, CO, PÉ, CÉ) par le téléphone intelligent sont presque également dispersées entre les valeurs « en désaccord », « neutre » et « en accord », sauf pour la compréhension orale (CO) qui recueille 42% de désaccord. Nous pouvons affirmer que les enseignants ont des perceptions différentes pour le soutien des compétences linguistiques par le téléphone intelligent, mais que la CO recueille un peu plus de désaccord.

Le soutien des compétences linguistiques par l'utilisation du téléphone intelligent n'a pas été sondé par la littérature scientifique. On retrouve plutôt des recherches de type expérimentales pour vérifier l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire ou de la lecture avec des résultats positifs (section 1.2.3). En ce sens, notre recherche contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine scientifique et didactique quant aux perceptions des enseignants à propos du soutien des compétences linguistiques par l'utilisation du téléphone intelligent.

La perception du soutien des aspects pédagogiques par l'utilisation du téléphone intelligent en classe varie selon les recherches

Dans notre étude, le soutien des aspects pédagogiques par le téléphone intelligent récolte généralement un pourcentage assez faible d'accord (entre 30% et 18%) ce qui nous permet de dire que nos répondants ne voient pas favorablement l'utilisation du téléphone intelligent pour le soutien aux aspects pédagogiques. Dans les recherches comparables, les aspects pédagogiques soutenus par l'utilisation du téléphone intelligent en classe sont présents, mais les auteurs obtiennent des résultats variables qui ne sont pas généralisables. Prenons par exemple le soutien de la motivation par l'utilisation du téléphone intelligent : les auteurs obtiennent des résultats variants entre 84,6% (Ishtaiwa et coll., 2015) et 24,4% (Thomas et coll., 2013). Les mêmes

grands écarts sont percevables pour la collaboration entre 84,6% (Ishtaiwa et coll., 2015) et 0% (Thomas et coll., 2013), l'apprentissage en tout temps et lieu entre 80,6% (Uzunboylu et Ozdamli, 2011) et 5,1% (Thomas et coll., 2013) et l'apprentissage entre 76,9% (Ishtaiwa et coll., 2015) et 35% (White et Mills, 2014). Cependant, l'aspect pédagogique de la différenciation obtient un résultat similaire (60%) d'une recherche à une autre (Ishtaiwa et coll., 2015; Sad et Göktaş, 2014; Shraim et Crompton, 2015; Thomas et O'Bannon, 2013; Thomas et coll., 2013). Pour faciliter la lecture et la compréhension de ces résultats, le tableau 9 présente en détail les aspects pédagogiques des recherches associés au pourcentage d'accord donné par leurs répondants. Il est important de mentionner que nous avons manipulé le résultat « Tout temps/lieu » de Sad et Göktaş (2014) et le résultat « Apprentissage » d'O'Bannon et Thomas (2014) pour faciliter l'harmonie du tableau 9 et la présentation de moyennes uniques. Par souci de transparence, nous avons inscrit les données originales en bas de page.

Tableau 9 Aspects pédagogiques soutenus par le téléphone intelligent dans les recherches

Recherche	Apprentissage	Motivation	Collaboration	Tout temps/lieu	Différenciation	Créativité
Mercier (2019)	28%	30%	18%	32%	22%	20%
Ishtaiwa et coll. (2015)	76,9%	84,6%	84,6%	-	61,5%	-
Shraim et Crompton (2015)	75,8%	-	-	76,4%	65,4%	-
Sad et Göktaş	-	56.2%	-	63,7% ²	61,8%	-

² Moyenne obtenue des résultats : « anywhere » (66%); « anytime » (61,4%)

(2014)						
O'Bannon et Thomas (2014)	68,3% ³	-	-	-	-	-
Thomas et coll. (2014)	58,1%	-	-	-	-	-
Thomas et O'Bannon (2013)	-	52,2%	34,8%	64,1%	55,4%	37%
Thomas et coll. (2013)	-	24,4%	0%	5,1%	0%	-
(Uzunboylu et Ozdamli (2011)	-	71,8%	-	80,6%	-	-
	% d'accord	% d'accord	% d'accord	% d'accord	% d'accord	% d'accord

Explication possible pour interpréter les perceptions plutôt défavorables de nos répondants à l'égard du téléphone intelligent

Les résultats que nous avons recueillis démontrent que nos répondants ont des perceptions plutôt défavorables à la présence du téléphone intelligent en classe. Nous croyons que l'étude d'O'Bannon et Thomas (2014) peut apporter une explication possible à nos résultats. Les chercheurs ont trouvé que l'âge influence la façon de percevoir les bienfaits (apprentissage, pédagogie, motivation) et les limites (distraction, dérangement, tricherie) de l'utilisation du téléphone intelligent en classe. En effet, leur recherche démontre que plus les enseignants sont âgés, plus ils perçoivent négativement l'utilisation du téléphone en classe. Ce sont les enseignants âgés de 50 ans et plus qui se démarquent par leurs perceptions défavorables, au contraire des 33-49 ans et des 32 ans et moins. Pour notre part, l'âge moyen de nos participants (40-49 ans) se rapproche de l'échantillon des 50 ans et plus qui est plutôt

³ Moyenne obtenue des résultats : 32 ans et – (74,2%); 33- 49 ans (70,4%); 50 ans et + (60,4%)

défavorable au téléphone en classe alors que les 32 ans et moins, de la recherche d'O'Bannon et Thomas (2014), le favorisent davantage.

L'appui à l'utilisation du téléphone intelligent en classe n'est pas homogène chez les enseignants

Dans notre recherche, le positionnement des enseignants à l'aide d'un continuum (section 4.5) nous permet d'identifier leur degré d'appui à l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Les répondants appuyant l'utilisation du cellulaire se retrouvent dans une proportion de 40%, 32% pour les enseignants P4 et 8% pour les enseignants de la position 5 qui s'apparente à une ouverture complète de l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

Dans les recherches sur le sujet, nous remarquons qu'il n'y a pas de réponse homogène. En effet, nous constatons que les différentes recherches possèdent des taux différents d'appui à l'utilisation du téléphone en classe variant entre 70,5% (Thomas et coll., 2013) et 25% (Thomas et O'Bannon, 2013). Par conséquent, il est prudent de dire que l'appui à l'utilisation du téléphone intelligent en classe est variable et nécessite d'autres recherches.

Un continuum de positionnement pour identifier les profils de gestion du téléphone intelligent en classe des enseignants

Tel que présenté à la section 2.8, nous avons découvert plusieurs outils pour sonder les perceptions des enseignants tels que le MLPS (Mobile learning perception scale) d'Uzunboylyu et Ozdamli (2011) et le continuum de Mohd Yusof et coll. (2014). Nous avons jugé que ces outils sont intéressants, mais trop généraux dans le cadre de notre étude qui se focalise sur les perceptions des enseignants quant à l'utilisation du téléphone intelligent en classe par les étudiants.

En ce sens, le continuum de Brown (2014) a été un ancrage pour théoriser la situation de notre recherche et positionner les enseignants par rapport au téléphone intelligent dans leur classe. À partir de notre continuum modifié (section 2.8.4), nous avons découvert que la majorité de nos répondants se sont retrouvés à la position 2 (36%), près d'une interdiction du téléphone intelligent en classe, et à la position 4 (32%), près d'une ouverture complète au téléphone intelligent en classe. En examinant les divergences de ces deux positionnements, il nous est apparu que les enseignants P2 offrent des réponses plus homogènes, défavorables à l'utilisation du téléphone intelligent en classe, que les réponses des P4 qui sont davantage dispersées, avec un regroupement allant de la neutralité à la favorisation de l'utilisation du téléphone intelligent en classe. Dans une future recherche, il serait intéressant de distinguer les différences expliquant la variation des réponses à l'intérieur même du groupe des enseignants P4.

5.2 Utilisations du téléphone intelligent perçues par les enseignants

Les applications éducatives sont perçues avec force par notre échantillon

Nos répondants, bien que n'appuyant pas fermement l'utilisation du téléphone intelligent pour le soutien des compétences linguistiques et des aspects pédagogiques, relèvent tout de même les caractéristiques les plus utilisées par leurs étudiants pour favoriser leur apprentissage. Subséquemment, nous récoltons de forts résultats concernant l'utilisation d'applications éducatives comme les ouvrages de référence : le dictionnaire numérique (98%), les logiciels de traduction (94%) et les conjugueurs (92%). Cette perception positive des applications éducatives est aussi partagée par O'Bannon et Thomas (2014) qui ont obtenu un résultat de 74% et par Thomas et coll. (2014) qui ont obtenu un résultat de 73,8%. Malheureusement, les auteurs ne spécifient pas sur quelles applications éducatives se basent ces perceptions positives.

En ce qui concerne l'utilisation des dictionnaires numériques en classe par l'entremise du téléphone intelligent avec l'objectif d'apprendre, Cakir (2015) a obtenu un résultat positif des perceptions des enseignants pour 67,4% de son échantillon.

L'utilisation d'internet à partir d'un téléphone intelligent est un autre de nos résultats qui récolte un fort taux d'accord de la part de nos participants (92%) et les recherches sur le sujet récoltent aussi des taux favorables, mais moindres comparés au nôtre (77,2% : Thomas et O'Bannon (2013), 74,6% O'Bannon et Thomas (2014), 74,2% : Thomas et coll. (2014) et 59,1% : Cakir (2015)).

Les fonctions de caméra et d'enregistreur audio sont perçues de la même manière que le rapportent les études sur le sujet

Nos résultats démontrent que l'utilisation de la caméra pour prendre des photos et vidéos (62%) et l'utilisation de l'enregistreur audio (52%) sont bien perçues par au moins la moitié de nos répondants. Ce résultat est aussi présent dans la communauté scientifique et dans des proportions semblables (Cakir, 2015; O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2014).

L'utilisation du téléphone intelligent en classe amène des situations dérangeantes qui sont négativement perçues par les enseignants comme le confirment les études sur le sujet

Les enseignants trouvent que la présence du téléphone en classe peut provoquer certaines situations dérangeantes, notamment en ce qui a trait à la distraction et au dérangement en classe. Dans notre recherche, l'accès à internet pour se distraire est perçu avec force par nos répondants (94%) et nous retrouvons cette perception dans les écrits scientifiques à 82,8% (O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2014).

La distraction peut subvenir lorsqu'un étudiant consulte l'internet sans objectif pédagogique, pour regarder des réseaux sociaux, écrire des messages, etc. Le dérangement est plutôt défini par les sonneries des téléphones (92%), l'action de répondre au téléphone ou au message texte (90%) et par la simple vérification du téléphone (84%). Ces éléments dérangent et distraient le groupe et l'étudiant qui utilise son téléphone en classe. Les auteurs consultés rapportent des résultats variés, mais tout de même élevés, quant au dérangement de la classe par le téléphone cellulaire (82,8% : O'Bannon et Thomas, 2014; 82,6% : Thomas et coll., 2014; 67,4% : Thomas et O'Bannon, 2013; 51% : Thomas et coll., 2013)

Nos résultats indiquent que les enseignants sont aussi préoccupés par la tricherie (78%). Ce résultat est similaire aux études d'O'Bannon et Thomas (2014) (83%) et Thomas et coll. (2014) (82,8%), mais plus fort que celui de Thomas et O'Bannon (2013) (65,2%). La tricherie en classe peut être facilitée par l'utilisation du téléphone intelligent pour prendre les examens en photo, enregistrer des documents audios d'évaluation et communiquer avec d'autres étudiants pendant une évaluation.

De façon moindre, les enseignants perçoivent la cyberintimidation (34%), qui peut survenir par l'utilisation des téléphones dans un cadre scolaire, et par l'impact négatif des messages textes sur l'écriture (26%). Au sujet de la cyberintimidation, nos résultats se rapprochent des études de Thomas et O'Bannon (2013) (27,2%) et Thomas et coll. (2013) (33,3%). Cependant, d'autres recherches présentent des résultats fortement perçus (83%) pour la cyberintimidation (O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2014). Nous constatons un grand écart entre ces résultats de recherches et les auteurs n'en présentent pas les raisons possibles. Nous croyons que la taille de leur échantillon et le pourcentage d'enseignant provenant du secondaire pourraient avoir un impact. En ce qui concerne l'impact négatif des messages textes sur l'écriture des étudiants, nous obtenons le même résultat (25,6%) que l'étude de

Thomas et coll. (2013), mais un résultat différent (78%) qu'O'Bannon et Thomas (2014) et Thomas et coll. (2014).

Pour résumer, les situations dérangeantes provoquées par la présence du téléphone en classe sont toutes présentes dans les études sur le sujet, mais dans des pourcentages variables (Ishtaiwa et coll., 2015; O'Bannon et Thomas, 2014; Sad et Göktaş, 2014; Thomas et O'Bannon, 2013; Thomas et coll., 2014; Thomas et coll., 2013). Malgré ces résultats variables, il en découle que le téléphone intelligent peut déranger les enseignants et les étudiants dans la classe.

De plus, nous croyons que certains de nos résultats, liés au dérangement et à la distraction, sont perçus de façon marquée par nos répondants par rapport à notre recension des écrits. Cela s'explique peut-être par le type d'étudiant présent dans les classes de notre échantillon. Puisqu'il s'agit d'étudiants adultes, nous supposons que leur utilisation du téléphone intelligent diffère de celle des étudiants du primaire et du secondaire observée dans certaines études (O'Bannon et Thomas, 2014; Thomas et coll., 2014; Thomas et coll., 2013). De plus, la préoccupation de la cyberintimidation est peut-être moins présente avec des étudiants adultes qu'avec des étudiants du secondaire ou du primaire. La perception et la distinction des situations dérangeantes selon le niveau des étudiants constitue une piste de recherche intéressante pour le futur.

5.3 Interventions déclarées des enseignants pour gérer la présence du téléphone intelligent en classe.

Les interventions des enseignants à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe n'ont pas été répertoriées dans notre recension des écrits scientifiques. En ce sens, notre recherche a un apport important, mais préliminaire, sur les façons de gérer la présence du téléphone intelligent en classe. De plus, il est important de rappeler

qu'il s'agit d'interventions déclarées et que l'efficacité ou la pertinence de celles-ci n'ont pas été validées.

À la lumière de nos résultats, nous retenons que les enseignants énoncent des règlements de gestion de l'utilisation du téléphone intelligent en classe au courant des premiers cours ou des premières semaines. Un rappel est aussi fait au courant de la session si les enseignants constatent des utilisations qui dérogent aux règlements instaurés. Par la suite, les enseignants interviennent de différentes façons, physique ou verbale.

Les interventions physiques s'apparentent à de la surveillance, à un déplacement en classe, à une modélisation de comportement, à un regard pour signifier une utilisation non conforme ou à l'action de prendre le téléphone de l'étudiant.

Les interventions verbales sont un peu plus nombreuses et se regroupent autour de deux catégories : la gestion de l'apprentissage et la gestion de classe. La gestion de l'apprentissage a pour objectif d'enseigner aux étudiants une utilisation pédagogique du téléphone intelligent. Dans cette catégorie, l'enseignant questionne les étudiants sur leur utilisation du téléphone et leur offre des stratégies de travail pour favoriser leur apprentissage avec l'aide du téléphone intelligent. La gestion de classe peut aussi avoir un impact sur l'apprentissage, car cette catégorie permet de contrôler l'environnement de travail des étudiants. Cependant, nous observons que la plupart des interventions verbales limitent les moments d'utilisation du téléphone intelligent et soulignent les utilisations non conformes faites par les étudiants. Cette deuxième intervention est plus restrictive qu'éducative.

De plus, nous remarquons que les interventions verbales des enseignants sont souvent ponctuées d'humour pour ne pas blesser l'égo des étudiants. À cet effet, les enseignants déclarent utiliser l'humour pour adoucir la rigueur de leurs interventions.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

La présence accrue du téléphone intelligent en classe de langue aux adultes provoque un changement de pratiques pédagogiques et de gestion de classe. Les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes pour définir et gérer la place de cet appareil dans leur classe, que ce soit en l'interdisant ou en permettant son utilisation. De plus, nous remarquons que les établissements d'enseignement consultés laissent habituellement ce choix entre les mains des enseignants. Notre recherche avait pour but d'explorer les perceptions des enseignants de langue à propos de l'utilisation faite par leurs étudiants en classe et de vérifier les interventions que les enseignants posent quant à son utilisation en classe. Pour récolter nos données, nous avons créé un questionnaire inspiré des études sur le sujet et nous l'avons distribué en personne, en format papier, et par courriel, en format électronique. À partir de ce questionnaire, nous avons sélectionné six participants à interviewer afin d'approfondir et d'enrichir les thèmes de notre questionnaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous identifions certaines limites qui sont principalement méthodologiques. Premièrement, la taille de l'échantillon est petite ($n = 50$) et notre échantillonnage est de convenance. Ces caractéristiques de notre échantillon ne nous permettent pas de généraliser les résultats de notre étude. Deuxièmement, nous croyons que les répondants ayant peu de compétences en informatique auraient pu être découragés de remplir le questionnaire virtuel envoyé par courriel. Troisièmement, bien que les enseignants interviewés aient choisi le lieu

(café, classe) ou le type d'entretien (téléphone, vidéoconférence), il se pourrait que certains endroits ou méthodes de communication aient un impact sur les réponses des participants, notamment en ce qui concerne les bruits ambiants et les distractions du café ou l'impossibilité d'avoir accès au non-verbal par voie téléphonique.

D'autre part, nos résultats indiquent que les enseignants de langue ont des perceptions plutôt négatives ou ambivalentes quant au soutien du téléphone intelligent en classe à différents aspects pédagogiques. Cependant, les enseignants de langue sont presque également divisés à propos du soutien du téléphone intelligent aux compétences linguistiques (PO, CO, PÉ, CÉ). Comme piste de recherche future, il serait intéressant de déterminer l'impact et l'étendue de l'utilisation du téléphone intelligent pour le développement de ces compétences linguistiques. D'ailleurs, les enseignants de langue reconnaissent les fonctions et applications, utilisées par leurs étudiants, qui ont un potentiel didactique ou qui dérangent en classe. À ce niveau, nous constatons que les situations dérangeantes proviennent plutôt d'une utilisation sociale (texter des amis) du téléphone intelligent en classe que d'une utilisation pédagogique (consulter un logiciel de traduction).

Nous remarquons aussi que les enseignants contrôlent les différents moments d'utilisation du téléphone intelligent par l'instauration de règlements et d'interventions. Les interventions liées à une utilisation non conforme du téléphone intelligent se réalisent à différents degrés chez nos répondants et peuvent dépendre de plusieurs critères, dont la tâche à effectuer et le comportement du groupe. Ceci nous ramène à la façon de gérer la présence du téléphone en classe et au positionnement des enseignants. À ce sujet, nos répondants se sont majoritairement placés à la position 2 ou à la position 4 de notre continuum. Dans notre analyse contrastée, nous avons découvert que les perceptions des enseignants P2 sont regroupées autour des réponses « en désaccord » et « neutre » alors que les perceptions des P4 sont plutôt

« neutre » et « en accord ». Toutefois, nous observons que leurs réponses sont plus dispersées et moins polarisées que le groupe P2. De plus, nous notons que les enseignants P4 répondent avec un fort taux de neutralité pour le soutien du téléphone intelligent aux compétences linguistiques et des aspects pédagogiques. Nous croyons qu'une piste de recherche future pourrait s'intéresser aux enseignants P4 afin de définir la raison de leur dispersion et de leur taux de neutralité.

En guise de conclusion, nous croyons que notre recherche contribue à l'avancement des connaissances sur le sujet de l'utilisation du téléphone intelligent dans un cadre scolaire. Nos résultats sont uniques au niveau des perceptions des enseignants sur le soutien des compétences linguistiques et par rapport à différents aspects pédagogiques soutenus par l'utilisation du téléphone intelligent dans un contexte d'enseignement aux adultes en langue seconde. Nous affirmons aussi que notre recherche permet une identification préliminaire des interventions posées par les enseignants par rapport à la présence du téléphone intelligent en classe. Cette identification des interventions permet aux enseignants de développer un éventail de techniques et de faire un choix éclairé quant à la place accordée au téléphone intelligent dans leur classe.

Cela nous amène à formuler quelques recommandations pour les conseillers pédagogiques et directions d'établissement. Puisque les enseignants ont différentes perceptions à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe, il est intéressant de connaître leur profil en les plaçant sur un continuum de gestion du téléphone intelligent en classe. Ce positionnement, auto déclaré au moyen d'un questionnaire, permet de créer des formations sur mesure axées sur les besoins des enseignants. Ces formations pourraient présenter les utilisations pédagogiques du téléphone intelligent en classe et les interventions à privilégier pour gérer cette utilisation, tout en respectant le positionnement des enseignants. Ces techniques

d'intervention peuvent pallier les situations dérangeantes qui subsistent avec la présence du téléphone intelligent dans les classes.

ANNEXE A

LES CARACTÉRISTIQUES LES MIEUX PERÇUES IDENTIFIÉES PAR LES AUTEURS

<p>Table 1. Cell Phones Features for i</p> <hr/> <p>Feature</p> <hr/> <p>Calculator Internet Audio recorder/player E-mail Clock/alarm/timer Video recorder/player Camera Apps Texting Access to social networks</p> <hr/> <p>Note. N = 92; digital natives = 68; digit</p>	<p>TABLE 1 Teachers' Use of Cell</p> <hr/> <p>Feature</p> <hr/> <p>Camera Clock/alarm/timer E-mail Texting Calculator Internet Apps Video recorder Audio recorder To access social networks</p> <hr/>	<p>Table 3. Teachers Perceive</p> <hr/> <p>Feature</p> <hr/> <p>Access internet Educational app Calculator Calendar Play a podcast Clock/alarm/timer Watch a video Take a picture Send/receive mail Record video Record audio Download an app Scan a QR code Create a QR code Play music Send/receive text message Post a video online Post audio online Post a picture online Playing a game Send/receive tweets Use social networks</p> <hr/> <p>Note. N = 1,121; minimum =</p>
<p>(Thomas et O'Bannon, 2013)</p>	<p>(Thomas et coll., 2013)</p>	<p>(Thomas et coll., 2014)</p>

ANNEXE A (suite)

<p>Table 2 Mean scores by age for useful mobile</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Feature</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Access the Internet</td></tr> <tr><td>Use educational apps</td></tr> <tr><td>Use calculator</td></tr> <tr><td>Use calendar</td></tr> <tr><td>Play a podcast</td></tr> <tr><td>Use clock/alarm/timer</td></tr> <tr><td>Watch a video</td></tr> <tr><td>Send/receive email</td></tr> <tr><td>Take a picture</td></tr> <tr><td>Record audio</td></tr> <tr><td>Record a video</td></tr> </tbody> </table>	Feature	Access the Internet	Use educational apps	Use calculator	Use calendar	Play a podcast	Use clock/alarm/timer	Watch a video	Send/receive email	Take a picture	Record audio	Record a video	<p>Download an app</p> <p>Scan QR codes</p> <p>Post audio online</p> <p>Post a video online</p> <p>Play music</p> <p>Create QR codes</p> <p>Post a picture online</p> <p>Send/receive text message</p> <p>Play a game</p> <p>Send/receive tweet</p> <p>Use a social networking site</p> <p><small>Note. N = 1095; *useful mobile phone from each other.</small></p>	<p>Figure 1. Perceptions of the P</p>
Feature														
Access the Internet														
Use educational apps														
Use calculator														
Use calendar														
Play a podcast														
Use clock/alarm/timer														
Watch a video														
Send/receive email														
Take a picture														
Record audio														
Record a video														
(O'Bannon et Thomas, 2014)	(Shraim et Crompton, 2015)													

Table 4. Activities Carried Out on Mobile Phone	
Activities	
1.	Using as a dictionary
2.	Listening to authentic audio materials
3.	Checking for pronunciation
4.	Downloading some ELT resources
5.	Surfing on the net to find information
(Cakir, 2015)	

ANNEXE B

LES INCONVÉNIENTS PERÇUS IDENTIFIÉS PAR LES AUTEURS

<p>Table 4. Teachers' Perceive</p> <hr/> <p>Barrier</p> <hr/> <p>Cheating Access to inappropriate content Cyberbullying Disruption of class Sexting Negative impact on writing Access to phone/apps</p> <hr/> <p>Note. <i>N</i> = 1,121.</p>	<p>Table 3. Preservice Teachers' Perceived Barriers Cell</p> <hr/> <p>Barriers</p> <hr/> <p>Class disruption Cheating Access/cost Access to inappropriate content Sexting Cyberbullying Negative impact of texting on student writing</p> <hr/> <p>Note. <i>N</i> = 92; digital natives = 66; digital immigrants = 26.</p>	<p>Table 3 Mean scores by age for perceived barriers to use of mobile ph</p> <hr/> <p>Feature</p> <hr/> <p>Disruption to class</p> <p>Cheating</p> <p>Cyberbullying</p> <p>Students accessing inappropriate content on the Internet</p> <p>Sexting (sending sexual images and/or text messages)</p> <p>Negative impact of texting on students' writing</p> <p>Access to phones/apps</p> <hr/> <p>Note. <i>N</i> = 1095; *barriers that reveal no significant difference</p>
<p>(Thomas et coll., 2014)</p>	<p>(Thomas et O'Bannon, 2013)</p>	<p>(O'Bannon et Thomas, 2014)</p>

ANNEXE C

MOBILE LEARNING PERCEPTION SCALE (MLPS) D'UZUNBOYLU ET OZDAMLI (2011), P.551

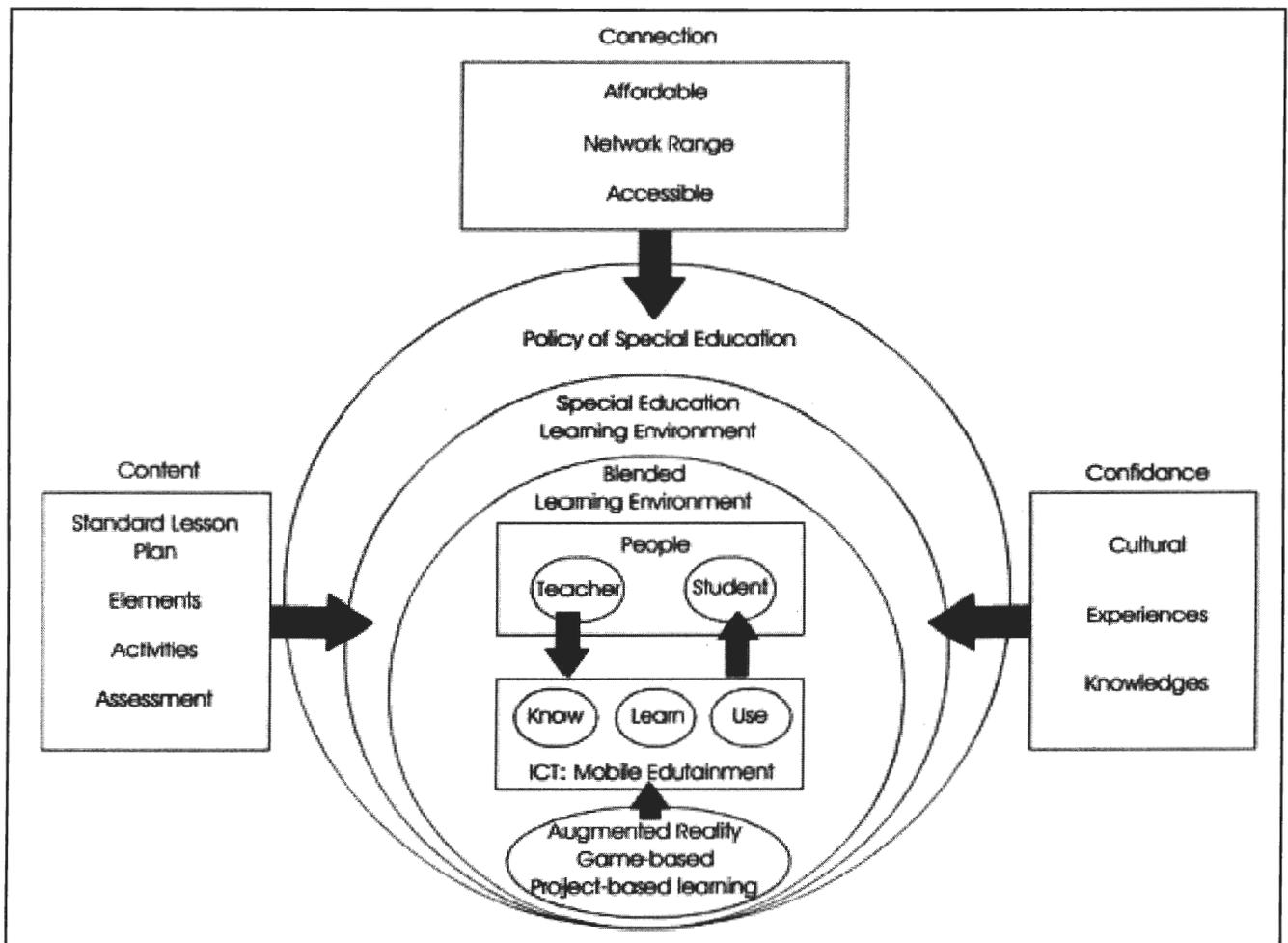
Table 2. MLPS mean, factor, and reliability results.

Items and factors	Mean	SD	Item total	Component factor load	Varimax factor load
Factor I: A-MTF $\alpha = 0.894$, Half-split reliability = 0.881					
1. M-learning tools remove the limitation of time and space	4.03	1.01	0.674	0.698	0.453
2. M-learning applications do not generate effective learning-teaching environments	3.08	1.06	0.374	0.395	0.593
11. M-learning technologies is an effective method in exact transmission of knowledge in learning activities	3.42	0.98	0.623	0.644	0.756
13. Utilization of m-learning technologies increases students' motivation	3.59	0.97	0.711	0.732	0.686
5. Programs such as Messenger and Skype which are used through M-learning tools, provide opportunity for discussions on subject without the limitation of time and space	3.64	0.95	0.744	0.767	0.440
8. An effective learning environment could be produced by sending lecture notes via M-learning tools such as e-mail	3.60	1.01	0.757	0.777	0.630
20. M-learning systems increase the quality of lessons	3.67	1.00	0.789	0.806	0.663
23. M-learning technologies can be used as a supplement in all classes on all subjects	3.73	1.02	0.681	0.707	0.445
Factor I Total	3.59	0.76			
Factor II: AB $\alpha = 0.940$ Half-split reliability = 0.915					
14. I can have a prompt access to materials that I need which is related to my branch by means of mobile technologies	3.93	1.07	0.660	0.688	0.714
9. M-learning applications facilitate teaching the subjects in my branch	3.83	1.03	0.790	0.810	0.739
15. M-learning applications are reliable for personal use	3.36	0.98	0.641	0.667	0.651
4. I can use M-learning applications as a good discussion tool with my students in the learning activities	3.52	0.97	0.750	0.775	0.683
10. M-learning applications is a good method in learning my specialized subject	3.57	1.03	0.752	0.774	0.710
17. M-learning applications is a good method for the interaction, which is necessary in my class	3.65	0.95	0.813	0.833	0.659
21. I would like to supplement my classes in future with M-learning method	3.70	0.97	0.809	0.829	0.661
24. M-learning applications provides a convenient environment to do discussions on my specialized subject	3.48	0.98	0.810	0.829	0.658
18. M-learning applications are convenient to share my specialized knowledge with my colleagues	3.82	0.96	0.788	0.811	0.652
Factor II Total	3.65	0.82			
Factor III: FMA and TSAC $\alpha = 0.944$ Half-split reliability = 0.942					
6. M-learning applications can be used to supplement the traditional education	3.78	0.95	0.790	0.814	0.547
7. Learning activities can be realized by means of M-learning applications in e-learning	3.57	0.98	0.785	0.807	0.516
16. Communication is possible in chat programs by means of mobile technologies	3.58	0.97	0.784	0.807	0.630
19. Course materials could be sent to students via MMS messages	3.31	1.08	0.686	0.710	0.728
12. Teacher-student communication is facilitated by means of M-learning tools	3.55	1.02	0.777	0.800	0.795
22. Student-student communication is facilitated by means of M-learning tools	3.62	0.99	0.775	0.799	0.782
25. Learners can access the instructional websites with mobile technologies	3.75	0.97	0.778	0.803	0.716
26. Students can have more effective communication with mobile technologies than traditional methods	3.62	0.99	0.771	0.796	0.744
3. Teaching-Learning process should be performed any with M-learning technologies	3.08	1.06	0.712	0.736	0.745
Factor III Total	3.57	0.83			

AB, Appropriateness of Branch; A-MTF, Aim-Mobile Technologies Fit; FMA and TSAC, Forms of M-learning Application and Tools' Sufficient Adequacy of Communication; m-learning, mobile learning; MLPS, Mobile Learning Perception Scale; SD, standard deviation.

ANNEXE D

LE MODÈLE DE MOHD YUSOF ET COLL. (2014), P.1242



ANNEXE E

NOTRE QUESTIONNAIRE

Étude sur les perceptions des enseignants de langue seconde sur le téléphone intelligent en salle de classe

Ce questionnaire n'est pas un test, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il est confidentiel et votre anonymat sera respecté. Notre seul souhait est de recueillir vos réponses les plus sincères à propos de l'utilisation du téléphone cellulaire en salle de classe. Répondre à ce questionnaire vous demandera environ 15 minutes. Nous vous remercions grandement de votre collaboration essentielle à notre projet de recherche.

I. Expérience avec le cellulaire

1. Je possède un téléphone cellulaire : Oui // Non

Si non, passez à la question 4.

Si oui, cochez le type de téléphone cellulaire que vous avez :

- intelligent (connecté à internet)
- de base (pour appeler ou écrire des messages texte)

2. À quelle fréquence utilisez-vous votre cellulaire de façon personnelle ? (Cochez la réponse)

- Moins d'une fois par semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Au moins 1 fois par jour
- Plusieurs fois par jour

3. J'utilise mon téléphone cellulaire pour _____ (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent).

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Téléphoner | <input type="checkbox"/> Enregistrer des fichiers audios (mp3, podcast) |
| <input type="checkbox"/> Écrire et recevoir des messages texte | <input type="checkbox"/> Publier des fichiers audios (mp3, podcast) |
| <input type="checkbox"/> Écrire et recevoir des courriels | <input type="checkbox"/> Écouter des fichiers audios (musique, podcast, enregistrements...) |
| <input type="checkbox"/> Effectuer une recherche sur internet | <input type="checkbox"/> Jouer à des jeux |
| <input type="checkbox"/> Participer à un réseau social (Facebook, Tweeter, ...) | <input type="checkbox"/> Utiliser le chronomètre/minuterie |
| <input type="checkbox"/> Prendre des photos | <input type="checkbox"/> Utiliser le calendrier |
| <input type="checkbox"/> Publier des photos | <input type="checkbox"/> Utiliser la calculatrice |
| <input type="checkbox"/> Regarder des photos | <input type="checkbox"/> Utiliser une application éducative (dictionnaire, création de quiz ...) |
| <input type="checkbox"/> Enregistrer des vidéos | <input type="checkbox"/> Autre (spécifiez) : _____ |
| <input type="checkbox"/> Publier des vidéos | |
| <input type="checkbox"/> Regarder des vidéos | |

ANNEXE E (suite 2/4)

4. Sur une échelle de 5, encerclez le chiffre correspondant à votre sentiment de compétence envers l'utilisation de la technologie en général (traitement de texte, tableur Excel, télécharger des vidéos, brancher un lecteur DVD, etc.) ?

1 2 3 4 5

Je me sens peu compétent(e) Je me sens très compétent(e)

5. Sur une échelle de 5, encerclez le chiffre correspondant à votre intérêt pour la technologie en général ?

1 2 3 4 5

La technologie m'intéresse peu La technologie m'intéresse beaucoup

II. Usage didactique

1. Sur une échelle de 1 à 5, encerclez la manière dont vous gérez le téléphone intelligent de vos étudiants en salle de classe :

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
J'interdis l'utilisation du téléphone intelligent en classe		Je suis indifférent à l'utilisation du téléphone intelligent en classe.		J'encourage l'utilisation du téléphone intelligent en classe.

Si vous avez encerclé (1), passez à la section III.

Si vous avez encerclé (2), (3), (4) ou (5), indiquez, en cochant, la fréquence qui correspond aux énoncés suivants :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Vous interpellez vos étudiants lorsque vous voyez des usages non-éducatifs du téléphone intelligent en classe (<i>Facebook, messenger...</i>).					
Vous regardez les outils et fonctions du téléphone intelligent que vos étudiants utilisent.					
Vous contrôlez les moments d'utilisation du téléphone intelligent de vos étudiants.					
Vous demandez à vos étudiants d'utiliser le téléphone intelligent dans des activités hors classe (devoirs, projets ...)					
Vous créez ou planifiez des activités qui impliquent le téléphone intelligent.					
Vous présentez les fonctions et applications éducatives du téléphone intelligent à vos étudiants.					

ANNEXE E (suite 3/4)

Vous permettez à vos étudiants d'utiliser le téléphone intelligent en tout temps.					
Vous faites confiance au jugement de vos étudiants sur les moments d'utilisation du téléphone intelligent.					
Vous interdisez certaines applications du téléphone intelligent en classe. Spécifiez : _____					
Autres :					
	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas

III. Usage pédagogique

1. Sur une échelle de 1 à 5, situez chacune des phrases suivantes d'après votre expérience en salle de classe (1 étant totalement en désaccord avec l'énoncé et 5 étant totalement en accord). Inscrivez votre réponse à l'aide d'un X dans la case correspondante.

	1	2	3	4	5	Je ne sais pas
a) Le téléphone intelligent soutient la production orale.						
b) Le téléphone intelligent soutient la compréhension orale.						
c) Le téléphone intelligent soutient la production écrite.						
d) Le téléphone intelligent soutient la compréhension écrite.						
e) Le téléphone intelligent soutient l'apprentissage des étudiants.						
f) Le téléphone intelligent soutient la motivation des étudiants.						
g) Le téléphone intelligent soutient la collaboration.						
h) Le téléphone intelligent soutient un apprentissage en tout temps et en tout lieu.						
i) Le téléphone intelligent soutient la différenciation pédagogique.						
j) Le téléphone intelligent soutient la créativité des étudiants.						
k) Le téléphone intelligent soutient la qualité de l'enseignement.						
l) Autre : _____						
	1	2	3	4	5	Je ne sais pas

ANNEXE E (suite 4/4)

2. Cochez les fonctions et applications du téléphone intelligent qui, selon vous, sont utilisées par vos étudiants dans la classe de langue ?

- Accéder à internet
- Utiliser un dictionnaire numérique
- Utiliser un logiciel de traduction
- Utiliser un conjugueur
- Utiliser la fonction de caméra (photos ou vidéos)
- Utiliser la fonction d'enregistreur audio (mp3)
- Autre (spécifiez) : _____

3. Cochez les situations qui vous dérangent impliquant le téléphone intelligent dans la classe de langue.

- L'accès à internet pour se distraire (réseaux sociaux, contenus inappropriés)
- La vérification régulière du téléphone par l'étudiant
- Les sonneries ou vibrations du téléphone ou du message texte
- La réponse au téléphone ou au message texte
- Le trichage
- La cyberintimidation
- L'impact négatif de l'écriture des messages textes sur l'écriture grammaticale
- Autre (spécifiez) : _____

IV. Profil du participant

Encercler les réponses qui correspondent à votre profil.

- | | | | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Vous vous identifiez comme : | <input type="checkbox"/> un homme | <input type="checkbox"/> une femme | | | | |
| 2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous? | <input type="checkbox"/> 20-29 | <input type="checkbox"/> 30-39 | <input type="checkbox"/> 40-49 | <input type="checkbox"/> 50-59 | <input type="checkbox"/> 60-69 | <input type="checkbox"/> 70 et + |
| 3. Nombre d'années totales d'enseignement ? | <input type="checkbox"/> 0-4 | <input type="checkbox"/> 5-9 | <input type="checkbox"/> 10-14 | <input type="checkbox"/> 15-19 | <input type="checkbox"/> 20 et + | |
| 4. Nombre d'années d'enseignement avec les adultes en langue seconde ? : | <input type="checkbox"/> 0-4 | <input type="checkbox"/> 5-9 | <input type="checkbox"/> 10-14 | <input type="checkbox"/> 15-19 | <input type="checkbox"/> 20 et + | |
| 5. Vous enseignez pour : | <input type="checkbox"/> Concordia | <input type="checkbox"/> MIDI | <input type="checkbox"/> UQAM | <input type="checkbox"/> UdeM | | |

Vous souhaitez nous en dire plus ? Nous aimerions rencontrer des enseignants de francisation pour une entrevue d'environ 1 heure afin d'approfondir certains des thèmes abordés dans ce questionnaire.

Si vous êtes intéressés communiquez avec moi (mercier.alexandre@courrier.uqam.ca) ou laissez votre courriel sur la ligne suivante :

Le questionnaire est terminé. Nous vous remercions de votre participation et nous vous assurons que toutes les réponses données seront traitées avec confidentialité. Bonne journée.

ANNEXE F

COMPÉTENCES DE L'INTERVIEWEUR ET PROTOCOLE D'ENTREVUE
(SOKOTY, 2011, P.137)

Tableau 3.1
Compétences nécessaires à la réussite de l'entrevue semi-dirigée et actions attendues de l'intervieweur-chercheur

Niveau qualitatif des compétences nécessaires à la réussite de l'entrevue semi-dirigée	Actions attendues de l'intervieweur-chercheur
Affectives	-Établir une relation humaine satisfaisante pour les interlocuteurs (exemple : compréhension empathique; écoute active; sensibilité; respect de l'autre; chaleur; patience; authenticité; simplicité; capacité d'accueil (Daunais, 1992; Kvale, 1996; Pauzé, 1984).
Professionnelles	-Structurer l'entrevue en lien avec la recherche en cours. -Planifier l'entrevue. -Clarifier ce qu'on désire savoir. -Poser des questions appropriées. -Fournir de la rétroaction. -Gérer correctement le temps imparti. -Guider le répondant dans la clarification de ses réflexions. -Faire des liens. -Effectuer des transitions pendant le déroulement de l'entrevue. -Prévoir les problèmes de communication. -Adapter le rythme de l'entrevue suivant les réponses de la personne (Gorden, 1980; Kvale, 1996; Patton, 1990).
Techniques	-Écouter. -Faire attention au langage non verbal, à la formulation des questions, aux techniques de sondes, de reformulation, de reflet, de rétroaction (Daunais, 1992; Gorden, 1980; Pauzé, 1984).

Synthèse inspirée de Savoie-Zajc dans Gauthier (1998, p. 272) «*De la problématique à la collecte des données.*», Montréal : Presses de l'Université du Québec. 529 pages.

ANNEXE F (suite 2/3) (Sokoty, 2011. p.140)

Tableau 3.2
 Considérations d'ordre matériel à prendre en compte dans la préparation de l'entrevue semi-dirigée

Aspects	Dispositions à prendre
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer le matériel recueilli lors de l'entrevue - Se procurer un magnétophone fiable, un microphone, un nombre suffisant de cassettes - Faire des enregistrements préalables pour se familiariser avec l'appareil - Prévoir des cordes d'extension électrique - Vérifier l'état des batteries.
Environnementaux	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir un lieu calme, privé, bien aéré et suffisamment éclairé - Se positionner de façon à gêner ou intimider le moins possible le répondant - Se vêtir avec sobriété et de manière appropriée au contexte
Temporels	<ul style="list-style-type: none"> - Éviter de planifier des entrevues trop longues, pour garder la concentration et la présence d'esprit des interlocuteurs (prévoir une entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes).

Synthèse inspirée de Savoie-Zajc dans Gauthier (1998, p. 272), «*De la problématique à la collecte des données.*» Montréal : Presses de l'Université du Québec. 529 pages.

ANNEXE F (suite 3/3) (Sokoty, 2011. p.141-142)

Tableau 3.3

Procédure de collecte de données dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée

a) L'accueil

- Prévoir une période d'accueil du répondant
- Briser la glace
- Établir une relation de confiance préalable aux confidences que le répondant décidera de faire ou non
- Exprimer sa reconnaissance de la valeur et de l'importance de l'information que donnera le répondant
- Marquer un respect envers le répondant en lui rappelant les buts de l'entrevue
- Assurer l'interlocuteur de la confidentialité des propos et l'informer des mesures prises pour la garantir
- S'enquérir de l'expérience du répondant à participer à une entrevue
- Demander à l'interlocuteur, l'autorisation d'enregistrer l'information
- Poser quelques questions d'ordre général pour mettre le répondant à l'aise.

b) L'entrevue proprement dite

La nature des questions

- Poser des questions ouvertes, courtes, appropriées et neutres, c'est-à-dire dénuées de jugement et d'opinions du chercheur
- Formuler les questions de façon à permettre à l'interlocuteur d'exposer ses opinions, ses sentiments, ses croyances à propos de l'objet d'étude
- Formuler des questions de clarification de sens, de vérification de la compréhension
- Faire des reformulations
- Éviter les questions fermées ou dichotomiques, ou encore les questions dont la complexité pourrait désarçonner le répondant, au profit des questions simples et claires qui ne contiennent qu'une idée
- Être attentif au langage non verbal et aux réactions spontanées
- Commencer l'entrevue par des questions générales, de description d'expérience
- Poursuivre avec des questions de clarification de sentiments
- Réserver les sujets les plus intimes pour le milieu de l'entrevue après avoir mis le répondant en confiance
- Garder les questions relatives aux informations plus factuelles ou sociodémographiques pour la fin, moment de diminution de la concentration
- par le biais des questions, faire des liens chronologiques pertinents et significatifs.

La prise de notes

- Prendre des notes pour :
 - Retenir les idées les plus importantes émises pendant l'entretien
 - Noter les propos qui nécessitent clarification
 - Mettre l'accent sur des éléments nouveaux de compréhension qui ressortent
 - Rester attentif et intervenir efficacement en cas de problème inattendu.

Inspirée de l'ouvrage de Savoie-Zajc (1998, p.277-281) dans Gauthier, 1998. «De la problématique à la collecte des données.» Montréal : Presses de l'Université du Québec. 529 pages.

ANNEXE G

NOTRE PROTOCOLE D'ENTREVUE

Accueil du répondant

- Exprimer sa reconnaissance et expliquer l'importance des réponses que donnera le répondant.
- Assurer le répondant que toutes les réponses seront traitées avec confidentialité et l'informer des mesures prises à cet effet.
- Demander son expérience à participer à de telles entrevues au répondant.
- Demander l'autorisation d'enregistrer et de prendre des notes de la conversation au répondant.
- Présenter la feuille de consentement pour l'entrevue et la faire signer.

QUESTIONS D'ENTREVUE

Technologie en général		
Quels usages faites-vous de la technologie dans votre enseignement ? Pourquoi ?		
Quels outils utilisez-vous ?		
Êtes-vous à l'aise à les utiliser ? Est-ce une obligation ?		
L'utilisation du cell 1.1		
Décrivez-moi une bonne et une mauvaise utilisation du cellulaire par vos étudiants dans votre classe.	Vérifier si les réponses sont plutôt éducatives (application, logiciel de traduction...) ou sociales (collaboration, groupe d'entraide, messages texte, sonnerie...)	
Comment réagissez (intervenez)-vous lorsque vous voyez un mauvais usage?		
Le cellulaire et la classe 1		
Est-ce que l'utilisation du cellulaire est incorporée dans votre pratique ou sont-ce les étudiants qui amènent son utilisation ?	Si incorporé : Quelles activités avez-vous créées qui utilisent le cellulaire? (Comment faites-vous votre planification pour les inclure?)	<i>Avant l'entrevue vérifier ce qu'ils ont répondu aux questions II. 4-5-6 = act.hors classe, activités, vous présenter...</i>
Dans quelles situations vos étudiants utilisent-ils leurs téléphones?	Dans quelles situations l'utilisez-vous ?	
La perception des profs sur les étudiants		
Pourquoi, d'après vous, vos étudiants apportent et utilisent leur téléphone en classe?	Lien avec éducatif ou social ?	
Qu'est-ce que la présence du cellulaire vient modifier dans votre dynamique de classe?		

ANNEXE G (suite)

Retour sur le continuum du questionnaire		
Dans le questionnaire, vous avez répondu que : _____ Si votre position n'a pas changé, pourquoi avez-vous choisi cette position ?	? Interdiction partielle Favorisation légère ?	<i>Avant l'entrevue vérifier ce qu'ils ont répondu aux questions II et III</i>
Les règles d'utilisation du prof		
Si vous en donnez explicitement, quelles sont les règles d'utilisation que vous demandez à votre groupe? À quel moment présentez-vous ces règles ? (en début de session?)		
L'adaptation selon les niveaux		
Est-ce que vous adaptez votre position sur la place du téléphone en classe selon le niveau de vos étudiants ? Pourquoi ? Est-ce qu'il y a d'autres critères qui influencent votre façon de gérer le téléphone en classe ?		
Les compétences - PO CO PE CE -		
Quelles compétences sont soutenues par l'utilisation du cellulaire ? Donnez des exemples. (Comment le cellulaire favorise-t-il cette compétence?)	en classe ou hors classe...	<i>Avant l'entrevue vérifier ce qu'ils ont répondu à la question III.1-2-3-4-</i>
Au contraire, est-ce qu'il y aurait des compétences pour lesquelles l'utilisation du cellulaire serait inappropriée ou nuisible?		
Le cellulaire et la classe 2		
Comment serait votre classe s'il n'y avait pas de cellulaire ?		

Question finale ouverte

Y aurait-il des choses supplémentaires que vous aimeriez nous communiquer avant la fin de l'entrevue?

Clôture de l'entrevue

- Remerciement du participant et rappel que les informations données seront traitées en toute confidentialité.
- Offrir au participant de lui communiquer les suites et aboutissement de l'étude s'il le souhaite.

RÉFÉRENCES

- Agca, R. K., et Özdemir, S. (2013). Foreign language vocabulary learning with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 781–785.
- Alexander, B. (2004). Going nomadic: Mobile learning in higher education. *Educause review*, 39(5), 28-34.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L’entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l’éducation. *Revue des sciences de l’éducation*, 38(1), 23. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Basoglu, E. B., et AKDEMİR, Ö. (2010). A comparison of undergraduate students’ English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3).
- Bravo Telecom. (2014). *L’évolution du téléphone mobile: de 1956 à l’iPhone*. Récupéré de <https://www.bravotelecom.com/blog/evolution-du-telephone-mobile/>
- Bromley, K. (2012). Using smartphones to supplement classroom reading. *The Reading Teacher*, 66(4), 340–344.
- Brown, J. (2014). Teachers’ Stances on Cell Phones in the ESL Classroom: Toward a “Theoretical” Framework. *TESL Canada Journal*, 31(2), 67. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i2.1177>

- Cakir, I. (2015). Opinions and Attitudes of Prospective Teachers for the Use of Mobile Phones in Foreign Language Learning. *Online Submission*, 6(3), 239-255.
- Cárdenas-Claros, M., et Oyanedel, M. (2016). Teachers' implicit theories and use of ICTs in the language classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(2), 207-225. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.988745>
- Cavus, N., Bicen, H., et Akcil, U. (2008). The Opinions of Information Technology Students on Using Mobile Learning. *Online Submission*.
- CEFRIQ. (2017). NETendances. *Portrait numérique des foyers québécois*. Récupéré de https://cefrio.qc.ca/media/1208/netendances_2017-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., et Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054–1064.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies. Going to the mall: mobile assisted language learning. *Language learning & technology*, 10(1), 9–16.
- Cingel, D. P., et Sundar, S. S. (2012). Texting, techspeak, and tweens: The relationship between text messaging and English grammar skills. *New Media & Society*, 14(8), 1304–1320.
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). London ; New York: Routledge.
- De Jonge, S., et Kemp, N. (2012). Text-message abbreviations and language skills in

high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 49–68.

Deboffe, M. (2015). *Révision de vocabulaire sur smartphone*. Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of mixed methods research*, 2(3), 270–283.

Desimone, L. M., et Le Floch, K. C. (2004). Are We Asking the Right Questions? Using Cognitive Interviews to Improve Surveys in Education Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1 - 22.
<https://doi.org/10.3102/01623737026001001>

Ducharme, G., (2015). *La mobilité au Québec en 2014 : plus de 75% des 18-44 ans disposent d'un téléphone intelligent*. Récupéré de <http://www.cefrio.qc.ca/salle-presse/communiqués/mobilite-quebec-2014-plus-75-des-18-44-ans-disposent-telephone-intelligent/>

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Droui, M., El Hajjami, A., et Ahaji, K. (2013). Apprentissage mobile ou M-Learning: opportunités et défis. *Epi Net: Revue électronique de l'EPI (Enseignement public et informatique)*, (155). Récupéré de <http://www.epi.asso.fr>.

Drouin, M., et Driver, B. (2014). Texting, textese and literacy abilities: A naturalistic study. *Journal of Research in Reading*, 37(3), 250–267.

El-Hussein, M., Osman, M., et Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the

higher education landscape. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3).

Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & education*, 50(2), 491–498.

Franklin, T. (2011). Mobile learning: At the tipping point. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4).

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

Godwin-Jones. (2011). Emerging technologies mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.

Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and Language Learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3-17.

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., et Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.

González-Fernández, N., et Salcines-Talledo, I. (2015). El Smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior. Percepciones de docentes y estudiantes. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7480>

Gouvernement du Canada. Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC). (2016). Rapport de surveillance des communications 2016 - Rapport complet. Récupéré de

<http://www.crtc.gc.ca/fra/publications/reports/policymonitoring/2016/cmr.htm>

Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80 - 84.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>

Ishtaiwa, F. F., Khaled, A., et Dukmak, S. (2015). Faculty Members' Perceptions of the Integration, Affordances, and Challenges of Mobile Learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 30(2). Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/937>

Jarvis, H., et Achilleos, M. (2013). From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *Tesl-ej*, 16(4), n4.

Jin, S. (2014). Implementation of smartphone-based blended learning in an EFL undergraduate grammar course. *Officers & Executive Board*, 1(2015), 11.

Joan, B. (2011). Difference Between PDA and Smartphone. *DifferenceBetween.net*. Récupéré de <http://www.differencebetween.net/object/difference-between-pda-and-smartphone>

Kafyulilo, A. (2014). Access, use and perceptions of teachers and students towards mobile phones as a tool for teaching and learning in Tanzania. *Education and Information Technologies*, 19(1), 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9207-y>

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., et Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning.

Kinash, S., Brand, J., et Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse

through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian journal of educational technology*, 28(4).

Koehler, M., et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60–70.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165.

Kukulska-Hulme, A., et Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Lan, Y.-F., et Sie, Y.-S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Computers & Education*, 55(2), 723–732.

Lee, C., Hsu, K.-C., et Shih, R.-C. (2013). Effects of Implementing C&U-Message through Smartphones on English Grammar Learning for College Students. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 2(1).

Litchfield, A. J., Dyson, L. E., Lawrence, E. M., et Bachfischer, A. (2007). Directions for mlearning research to enhance active learning. Dans *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Centre for Educational Development, Nanyang Technological University.

Lu. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of computer assisted learning*, 24(6), 515–525.

Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., et Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Pew Research Center, The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University.

Martin, F., et Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76–85.

Gouvernement du Québec, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCC). (2012). Chiffres à l'appui du MCCCCF. *Culture, communications et technologies numériques au Québec*. Récupéré de <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/chiffres-appui-tech-numeriques-05-2012.pdf>

Mockus, L., Dawson, H., Edel-Malizia, S., Shaffer, D., An, J., et Swaggerty, A. (2011). The impact of mobile access on motivation: Distance education student perceptions. *World Campus Learning Design*.

Mohd Yusof, A., Daniel, E. G. S., Low, W. Y., et Ab. Aziz, K. (2014). Teachers' perception of mobile edutainment for special needs learners: the Malaysian case. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1237 - 1246. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.885595>

Motallebzadeh, K., et Ganjali, R. (2011). SMS: Tool for L2 Vocabulary Retention and Reading Comprehension Ability. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5).