

Etudiants internationaux et technologies numériques nomades : Vers un contrat didactique renégocié

International Students and Digital Mobile Technologies: Towards a Renewed Didactic Contract

Nicolas Guichon, Université Lumière Lyon 2

Salifou Koné, Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cet article vise à étudier l'utilisation des technologies numériques nomades (comme le téléphone intelligent) en classe et hors de la classe telle qu'elle est rapportée par les étudiants internationaux poursuivant des études dans un Centre de Langue en France. Les résultats, issus de données obtenues par questionnaire (n=227), mettent au jour le degré de connectivité parmi ces étudiants et la diversité des motivations d'utilisation d'outils numériques. L'étude permet en outre de saisir l'impact de l'utilisation de leurs propres outils numériques en classe ressenti par les participants sur leur attention, et, in fine, d'examiner de quelle façon le contrat didactique pourrait être questionné par l'importation et l'usage des outils numériques nomades en classe.

Abstract

This article aims to study how international students enrolled at a language center in France use digital mobile technologies (such as smartphones) in and out of class. The results, obtained through a questionnaire filled in by 227 participants, uncover the extent of connectedness among this category of students as well as the diversity of their motivations. The study focuses on the perceived impact of the use of personal digital tools during class time on students' attention and, ultimately, examines how the didactic contract could be questioned by the importation and the use of personal digital tools in the classroom.

Introduction

Alors que le taux d'équipements en outils numériques nomades (ordinateurs portables, tablettes, téléphones intelligents) ne cesse d'augmenter parmi la population des étudiants, l'étude de l'usage de ces outils en classe et en dehors de la classe se fait toujours plus nécessaire. Nous postulons, à la suite de Fluckiger (2014), que la prise en compte de l'ensemble des outils de

l'étudiant, au-delà de ceux que proposent ou fournissent les institutions universitaires, peut fournir à la communauté éducative des éléments d'éclairage permettant d'apprécier de quelle façon les acteurs construisent socialement un rapport à ces outils numériques (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015; Selwyn, 2010).

Si les recherches en éducation se sont dans un premier temps surtout intéressées aux outils numériques introduits par les enseignants dans la situation pédagogique pour s'attacher à déterminer leur potentiel pour l'apprentissage (cf. par exemple Linard, 1996 ou Guichon, 2012 pour l'enseignement des langues), depuis quelques années, les chercheurs ont déplacé leur regard sur les outils personnels nomades que les apprenants importent dans la salle de classe et sur les apprentissages nomades qu'ils permettent (Endrizzi, 2011).

A la lecture des travaux de Viberg et Grönlund (2013) et de Sharples, Taylor et Vavoula (2007), trois aspects relatifs aux technologies numériques nomades peuvent être identifiés :

- Les technologies numériques nomades prennent une part de plus en plus importante dans les apprentissages du fait même qu'elles sont devenues partie intégrante des activités quotidiennes et du mode de vie des étudiants ;
- elles peuvent contribuer à créer des passerelles entre les contextes formels d'apprentissage (en l'occurrence l'institution universitaire et les dispositifs numériques tels les environnements numériques technologiques qu'elle propose) et les contextes informels (réseaux sociaux, applications numériques non conçues à l'origine pour l'apprentissage) ;
- elles donnent accès à des échanges en ligne pour lesquels la participation requiert des compétences langagières ; ces échanges en ligne peuvent contribuer à construire des connaissances.

Rapportés à un questionnement didactique, ces trois aspects soulèvent à leur tour les questions suivantes :

1. Comment les étudiants intègrent-ils les technologies numériques nomades dans leurs pratiques estudiantines?
2. L'importation des technologies numériques nomades dans un contexte formel d'apprentissage crée-t-elle des tensions lors du face-à-face pédagogique ?
3. Leur utilisation pendant le face-à-face pédagogique a-t-il un impact sur l'engagement des étudiants du fait d'une quelconque dispersion de l'attention ?

Pour problématiser plus finement ces questions, la notion de contrat didactique peut utilement être convoquée. Pour rappel, Brousseau (1998) a établi que le contrat didactique « fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'élève, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre ». Cette notion incite à envisager l'espace-temps de la classe comme un espace social de « vouloir et de pouvoir » apprendre ensemble, où chacun, disposant de ses propres ressources cognitives et matérielles qu'il contrôle (Jézégou, 2014, p. 10), participe au bon fonctionnement du contrat. Ainsi, le contrat didactique qui régule les relations et les comportements des étudiants et des enseignants repose, au moins en partie, sur l'attention mutuelle que s'accordent les uns et les autres lors d'une interaction pédagogique. Entre

l'attention mutuelle que doivent s'accorder enseignant et apprenants impliqués dans l'interaction pédagogique et l'autonomie de chaque apprenant disposant du pouvoir de mobiliser ses propres ressources matérielles se dessine une zone de tension qui peut mettre à mal l'apprendre-ensemble qui fonde une partie du contrat didactique. On peut donc postuler que cette attention mutuelle nécessaire au fonctionnement du contrat didactique peut être suspendue ou divertie par moments et à degrés variés lorsque sont introduits des outils numériques nomades personnels dans la situation didactique.

Ces dernières années, la recherche s'est intéressée aux usages d'outils numériques nomades des étudiants de certains pays industrialisés en situation de classe (Dumas, Martin-Juchat et Pierre, 2014; Kessler, 2011; Martin-Juchat et Pierre, 2013) ainsi qu'aux effets de ces usages sur leur attention et leurs apprentissages en classe (Wood, Zivcakova, Gentile, Archer, De Pasquale et Nosko, 2012). Mais, malgré l'augmentation du phénomène migratoire au niveau international (Organisation pour la Coopération et le Développement Economique [OCDE], 2013), il existe peu d'études sur les usages des outils numériques nomades que déploie pendant et hors la classe la catégorie des étudiants internationaux venant poursuivre tout ou partie de leur cursus universitaire dans ces pays industrialisés (Collin, Saffari et Kamta, 2015). La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche visant à comprendre les usages numériques développés par des étudiants internationaux pour soutenir leur intégration linguistique et académique. En effet, comme le note Guichon (2015), « l'attractivité internationale des universités dépend de la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants internationaux, ce qui implique d'analyser les pratiques de ces étudiants afin d'améliorer les services humains et numériques proposés » (§ 3). Les étudiants internationaux forment un groupe hétérogène dont il convient de connaître les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, provenance géographique) afin d'apprécier leurs habitudes numériques (fréquence de connexion, types d'outils utilisés, perception des effets de l'utilisation de ces outils sur l'attention en classe de langue). Notre étude cherche donc à déterminer quelles pratiques numériques sont identifiables parmi cette catégorie d'étudiants effectuant une partie de leur parcours universitaire dans un Centre de langues en France et quelles perceptions sont liées à ces pratiques.

La première partie de l'article est consacrée à la définition de notions relatives à certains comportements induits par l'utilisation des technologies numériques nomades en situation pédagogique et à de possibles effets sur l'attention. Puis, le contexte et le public de l'étude sont présentés ainsi que la procédure de collecte des données. Les résultats de l'enquête se concentrent sur le taux de connexion des étudiants internationaux qui constituent notre échantillon, les outils qu'ils utilisent, les perceptions et les motivations liées à leur utilisation et, enfin, les effets ressentis sur la concentration. Les résultats les plus saillants sont discutés dans la conclusion afin de déterminer de quelle façon l'intégration des technologies numériques nomades pourrait conduire à une renégociation du contrat didactique.

L'effet de l'utilisation des outils numériques nomades

La disponibilité croissante d'outils numériques nomades, la large gamme d'activités qu'ils permettent et la facilité supposée ou réelle de leur utilisation contribuent, par un effet combiné, à augmenter les possibilités offertes aux étudiants de rester actifs sur Internet même lorsqu'ils assistent à des cours en présentiel. L'importation et l'utilisation croissantes de ces outils dans la situation de classe soulèvent questionnements, inquiétudes voire désarroi chez les enseignants

qui observent l'émergence de nouveaux comportements parmi les étudiants et s'interrogent sur leur impact sur l'interaction didactique et sur l'apprentissage.

Parmi ces nouveaux comportements liés à l'utilisation des outils numériques, deux ont été mis au jour durant ces dix dernières années : le premier, l'hyperconnectivité (Dumas, Martin-Juchat et Pierre, 2014), fait référence au fait qu'un nombre grandissant d'individus est connecté à Internet de manière quasi continue par le biais de leur téléphone intelligent, de leur ordinateur portable et/ou de leur tablette. Découlant du premier, le second comportement, la conduite simultanée de plusieurs activités (multitasking), implique de diviser son attention entre ces activités et d'alterner entre elles sur un mode non séquentiel (Junco et Cotten, 2012). Ce phénomène n'est pas contemporain de la démocratisation des outils numériques mais il semble avoir pris de l'ampleur depuis qu'une partie substantielle des activités d'apprentissage et de divertissement se fait par le truchement des écrans, ce qui contribue à multiplier les possibilités d'engagements simultanés.

Largement mise en avant comme une compétence fondamentale – voire une façon d'améliorer sa productivité et son efficacité – pour ce que d'aucuns appellent les natifs du numérique (Prensky, 2001), cette prédilection pour la conduite simultanée de plusieurs activités par le biais d'outils numériques est de plus en plus considérée sous un jour moins positif étant donné le manque de preuves empiriques pour soutenir que cette conduite soit efficace ou opportune (Judd, 2014). Comme le soulignent Wood et al. (2012), la conduite d'une tâche secondaire (par exemple aller sur son téléphone intelligent pour envoyer un courriel) simultanée à une tâche principale (par exemple participer à une activité de groupe) peut affecter la performance de cette dernière car elle produit une interférence due à une contrainte dans la prise de décision (Wickens, 1984).

Ainsi, Wood et al. (2012) ont mené une étude auprès d'étudiants du Canada anglophone pour déterminer l'impact de la conduite simultanée de plusieurs tâches recourant à des outils numériques (1. envoyer des messages sur un téléphone connecté, 2. envoyer des courriels, 3. échanger sur MSN et 4. utiliser Facebook) pendant qu'ils assistaient à des conférences. Cette étude reposait sur l'hypothèse que la conduite simultanée de deux activités allait avoir un impact négatif sur les performances des participants. Leur recherche conclut en effet que l'utilisation des technologies numériques (en particulier les réseaux sociaux et les outils de messagerie instantanée) sans rapport avec la conférence elle-même présente un effet préjudiciable sur l'apprentissage. En revanche, ceux des utilisateurs qui n'avaient accès à aucune technologie pendant l'expérimentation ont eu de meilleures performances. De leur côté, Sana, Weston et Cepeda (2013) ont examiné les effets de l'utilisation des ordinateurs portables en classe sur l'apprentissage d'étudiants. Cette étude conclut que la conduite simultanée de plusieurs tâches crée une distraction significative non seulement pour les utilisateurs eux-mêmes mais pour leurs voisins directs dans la salle de classe, et affecte la compréhension du contenu du cours.

Lorsque les étudiants sont impliqués dans le face-à-face pédagogique, leur attention est requise pour écouter l'enseignant et les autres étudiants, consolider des informations, prendre des notes, poser ou répondre à des questions, participer à des activités de groupe. Si une tâche secondaire est menée en parallèle, en particulier une tâche qui n'est ni congruente avec la tâche principale d'apprentissage ni automatisée, l'attention doit alterner entre les deux tâches, engendrant ainsi un coût conséquent en termes de ressources attentionnelles, ce qui contribue à dégrader le transfert des informations de la tâche principale dans la mémoire à long terme (Sana et al., 2013). À

l'inverse, si la tâche secondaire est automatisée ou congruente avec la tâche principale, la dispersion de l'attention entre les deux tâches serait moindre, affectant ipso facto faiblement la conduite de la tâche principale (Wickens, 2008).

La recherche sur l'attention en situation pédagogique s'est, pour l'heure, concentrée sur les cours magistraux qui reposent traditionnellement sur la transmission d'un savoir par un enseignant à des apprenants mais aucune étude, à notre connaissance, n'a trait à la situation dans laquelle se trouvent les participants de la présente étude, à savoir les cours d'apprentissage d'une langue étrangère. Or, ceux-ci présentent des différences avec les cours d'autres disciplines académiques : pour l'étudiant, il ne s'agit que dans une moindre mesure d'écouter attentivement un enseignant délivrer des informations mais, plutôt, de s'engager dans différentes activités, seul ou en groupe, pour manipuler la langue et produire des énoncés signifiants. Cependant, l'attention demeure une condition nécessaire pour développer ses compétences langagières comme l'ont bien montré les travaux de Schmidt (2001).

Du fait de leur nomadisme, de leurs fonctionnalités multiples, des sollicitations diverses (sonneries, vibrations, notifications) qui perturbent l'activité en cours (Datchary, 2004), les outils numériques semblent donc pouvoir contribuer à la division de l'attention des étudiants en ouvrant des fenêtres sur d'autres espaces, d'autres temporalités, d'autres interlocuteurs, d'autres expériences, parfois de manière séquentielle mais le plus souvent de manière simultanée, créant ainsi des effets d'intercontextualité (Guichon, 2015) où ce qui se passe dans l'ici-maintenant de la classe se télescope avec d'autres événements, d'autres discours, d'autres textes hors de la classe. L'attention des étudiants est donc mise en concurrence avec ces échappatoires numériques dont il convient d'évaluer la réalité empirique et le sens que les acteurs leur attribuent.

Souhaitant nous départir des discours déterministes (selon lesquels les « natifs du numérique » seraient naturellement experts dans la conduite simultanée de plusieurs activités) tout autant que des discours alarmistes (qui veulent conserver l'école comme un sanctuaire à l'abri des outils numériques), cette étude entend identifier et comprendre les effets éventuellement négatifs résultant de l'utilisation des outils numériques nomades dans la salle de classe. Il s'agira en somme d' (1) examiner les habitudes de connexion d'une catégorie d'étudiants, celle des étudiants internationaux, en mettant au jour la fréquence et la motivation d'utilisation d'outils numériques à des fins éducatives, de divertissement ou de communication pendant et hors le face-à-face pédagogique, et de (2) saisir l'impact ressenti de l'utilisation des outils numériques en classe sur l'attention des étudiants et sur le contrat didactique.

Méthodologie

Présentation du terrain de recherche

La présente étude s'est déroulée au Centre International d'Études françaises (CIEF) de l'Université Lumière Lyon 2 avec l'accord de la direction de ce département¹ qui a largement

¹ Nous remercions Mesdames Maurer et Rousseau-Gadet, directrice et directrice pédagogique du CIEF de Lyon pour leur appui à cette recherche.

contribué à faciliter le recueil des données et à comprendre le contexte institutionnel et le public. Centre universitaire dédié à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), le CIEF propose aux étudiants internationaux non francophones des parcours intensifs (24 heures en présentiel par semaine) et semi-intensifs (18 heures par semaine) d'apprentissage du français de tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette collaboration avec le CIEF a permis d'avoir accès à un public qui correspond à une catégorie toujours importante d'étudiants internationaux venant entamer leurs études en France, fortement motivés par l'apprentissage du français, et pour lesquels on peut postuler que les outils numériques jouent un rôle important dans l'intégration linguistique et académique.

Instruments de collectes des données

Pour sonder l'utilisation des outils numériques parmi les étudiants internationaux, une enquête par questionnaire a été conduite. Pour élaborer ce questionnaire, nous avons d'abord procédé à une revue de la littérature sur les usages numériques des étudiants (Dumas, Martin-Juchat et Pierre, 2014; Junco et Cotten, 2012; Martin-Juchat et Pierre, 2013; Sana, et al., 2013). Le questionnaire initial a ensuite fait l'objet d'une double validation d'abord par des chercheurs spécialistes de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies puis par des professeurs titulaires du CIEF. Cette procédure a permis à la fois d'affiner la formulation de certaines de nos questions et d'enrichir certains aspects des thèmes abordés dans cette étude. La version française du questionnaire (cf. Annexe A) a ensuite été traduite dans trois langues (espagnol, anglais et chinois) par des natifs puis relue afin d'assurer la meilleure fidélité au texte original. Disposer du questionnaire en quatre langues a permis de facto d'augmenter la taille de notre échantillon en donnant la possibilité aux étudiants débutants en français de le remplir dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux, et, de ce fait, d'obtenir des informations qui soient les plus proches de la réalité de leurs pratiques numériques.

L'enquête a été menée auprès de 239 étudiants sur un total d'environ 300 inscrits au CIEF à l'automne 2014, soit approximativement 80% d'une cohorte. L'administration du questionnaire a été conduite sur une durée d'une semaine par l'un des auteurs de cet article (SK). Pour obtenir le maximum de réponses traitables, nous avons choisi d'administrer le questionnaire pendant le temps de la classe. Le temps d'administration a duré pour chaque groupe entre 20 et 25 minutes et a fait l'objet de quelques explications supplémentaires lorsque cela était nécessaire. Sur les 239 questionnaires récupérés, 227, remplis complètement, ont été traités avec le logiciel Modalisa 5.0.

Résultats

Présentation de l'échantillon et de ses caractéristiques

La moyenne d'âge des étudiants qui composent l'échantillon de notre étude est de 24 ans avec un écart type de 13,36. La majorité des participants à cette recherche sont des femmes avec un taux de 77,7% contre 22,3% d'hommes, une répartition par genre stable à travers toutes les nationalités. En termes de provenance géographique, les étudiants asiatiques sont les plus nombreux avec respectivement 52% de Chinois, 9,4% de Japonais et 8,1% de Coréens ; arrivent ensuite les étudiants Nord-américains avec un taux de 12,1% (11,7% Etats-uniens et 0,4% Canadiens) ; les étudiants d'Amérique Latine et du Sud représentent 6% et le reste de

l'échantillon (12,4%) est réparti entre les étudiants d'origines européenne, africaine, iranienne, russe et syrienne. La répartition géographique des étudiants de notre échantillon correspond bien à la réalité de la migration croissante d'étudiants asiatiques, notamment chinois, vers les universités françaises et occidentales². Concernant le niveau d'étude en français (niveaux du CECRL)³, les étudiants sont répartis comme suit par ordre décroissant : 41,2% sont de niveau B1, 28,5% de niveau B2 ; 14% de niveau A2 et 9,5% de niveau A1. Enfin 6,8% des étudiants sont de niveau C1. Pour les trois quarts d'entre eux (76,7%), leur semestre au CIEF correspond à leur premier semestre dans le système universitaire français, une façon d'acquérir les bases linguistiques pour continuer ensuite dans différentes filières. L'enquête révèle d'ailleurs qu'ils sont plus des trois-quarts (77,3%) à projeter de poursuivre des études universitaires en France contre seulement 22,7% qui affirment n'avoir aucun projet d'étude supérieure dans une université française. 14,5% sont à leur deuxième semestre ; 5,7% au troisième ; les autres (3,1%) ont passé plus de trois semestres au CIEF.

Pour résumer, la population qui a participé à cette étude est majoritairement féminine, asiatique et dans la première moitié de la vingtaine. Récemment arrivée en France, elle possède des compétences langagières de niveau intermédiaire qu'elle a besoin de développer pour poursuivre des études à l'université française. Parce qu'elle vit une transition académique et culturelle, elle constitue une catégorie d'étudiants internationaux particulièrement intéressante à sonder.

Du domicile des étudiants à la salle de classe

Pour dresser le portrait des habitudes numériques des étudiants de l'échantillon, il leur a été demandé d'indiquer l'intensité de leur connectivité aux outils numériques sur une échelle ordinale (tous les jours, régulièrement, rarement, jamais). La Figure 1 synthétise les résultats de la journée typique des étudiants internationaux.

² Selon Campus France, « avec plus d'un million d'étudiants en mobilité en 2008, l'Asie est la première région d'origine des étudiants internationaux dans le monde. Les étudiants asiatiques représentent en effet 37% des effectifs mondiaux en mobilité » (2011, p. 1). La France se situe en septième position parmi les pays d'accueil des étudiants asiatiques. http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_32_fr.pdf

³ Concernant la description des Niveaux Communs de Référence du CECRL, voir le Chapitre 3, p. 23 à 38 du document du CECRL disponible en ligne à : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

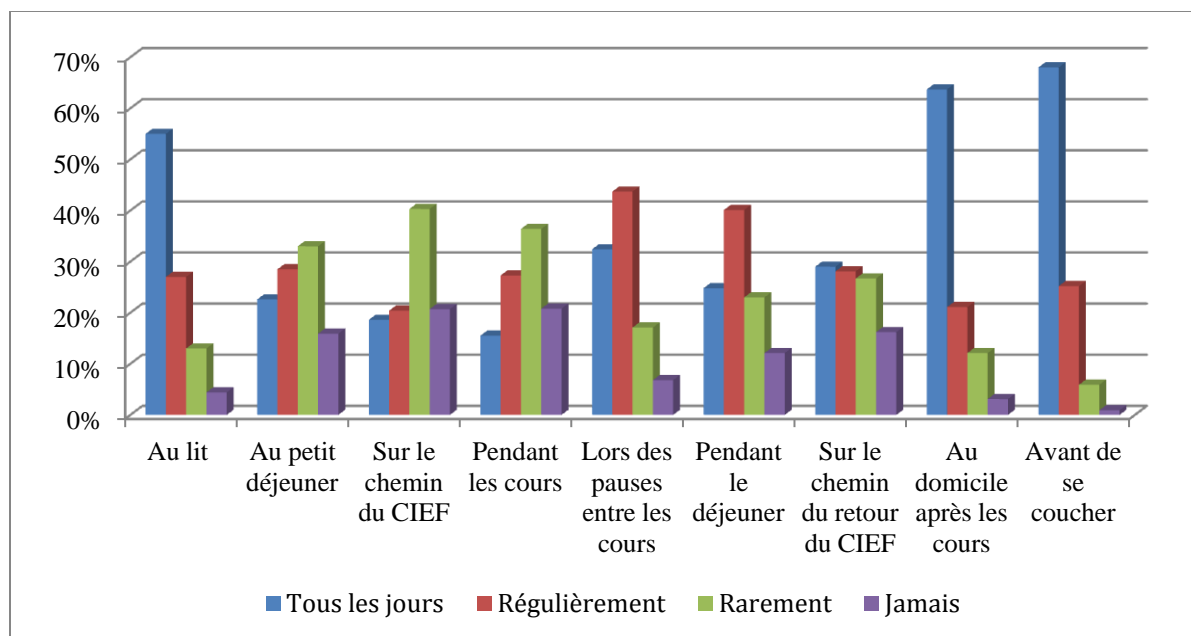


Figure 1. La connectivité des étudiants à différents moments de la journée.

Sur les neuf moments de la journée pour lesquels ils devaient estimer leur fréquence de connexion, on constate que trois moments (au lit dès le réveil (55,2%), le soir après les cours (63,7%) et au coucher (68%)) constituent les pics de connexion quotidienne des étudiants internationaux. Ces résultats, pris globalement, c'est-à-dire en agrégeant les indicateurs de fréquence « tous les jours » et « régulièrement » attestent donc de la réalité de l'hyperconnectivité chez cette population. Toutefois, l'indice d'hyperconnectivité demeure plus faible que pour les étudiants français sondés avec la même méthode par Martin-Juchat et Pierre (2013).

S'ils sont massivement connectés quand ils sont chez eux, seuls 15,3% (tous les jours) et 27,3% (régulièrement) des étudiants internationaux se connectent à internet quand ils se rendent à l'université et près d'un tiers (29%) se connectent quotidiennement sur le chemin du retour au domicile après les cours (et 28,1% qui le font régulièrement). Contrairement à ce que l'on pourrait supposer étant donné le caractère nomade de ces outils, ces périodes de trajet correspondent plutôt à des moments de moindre connexion par rapport aux autres temps de la journée et semblent fonctionner comme des sas entre le domicile et l'université.

L'autre élément mis au jour par ces résultats est que le temps de la classe reste le deuxième moment le plus faiblement connecté de la journée des étudiants du CIEF avec seulement 15,5% d'utilisateurs quotidiens (tous les jours) et 27,3% d'utilisateurs réguliers (régulièrement), et ce quelque soit le groupe de niveau considéré et l'origine géographique des étudiants. On constate en outre que les pauses entre les cours constituent le quatrième moment de la journée pendant lequel les étudiants se connectent massivement avec un taux d'utilisateurs quotidiens (tous les jours) d'internet de 32,4% et de 42,7% d'utilisateurs réguliers (régulièrement); un bond qui semble compenser la mise en sourdine de la connexion pendant les cours.

Outils numériques, fréquence d'utilisation et motivations

Après avoir sondé les usages du numérique sur toute la journée des étudiants, la suite du questionnaire se focalise sur l'usage des outils numériques nomades pendant le face-à-face pédagogique. Le Tableau 1 présente les types d'outils auxquels les étudiants internationaux ont quotidiennement recours pendant chaque cours⁴.

Tableau 1

Les outils utilisés à chaque cours en classe

Outils utilisés	Pourcentages d'utilisateurs
Téléphone intelligent	76,7%
Dictionnaire électronique	30,9%
Ordinateur portable	12,1%
Tablette	10,3%
Aucun objet	7,6%

Si différents terminaux sont massivement et régulièrement utilisés par les étudiants internationaux lors des cours (ils ne sont que 7,6 % à n'utiliser aucun de ces outils), c'est au téléphone portable et au dictionnaire électronique qu'a recours une immense majorité des étudiants, et ce, indépendamment de leur nationalité. Le nomadisme du téléphone intelligent, outil aux fonctionnalités multiples ménage des possibilités de rester connecté et d'ouvrir des fenêtres sur d'autres espaces (privés, domestiques ou professionnels) lors du temps de la classe. On constate également que l'ordinateur portable et la tablette sont finalement peu utilisés, peut-être parce que ces deux outils sont davantage identifiés pour des tâches plus prolongées dans le temps, nécessitant une attention plus développée et un confort d'écriture et de lecture plus grand que celui que peut offrir le téléphone intelligent.

Les résultats du Tableau 2 permettent d'identifier les différentes activités conduites (à des fins éducatives ou de divertissement) avec ces outils selon leur fréquence.

⁴ Pour les items concernant les types d'outils utilisés lors des cours en classe, les étudiants pouvaient cocher une ou plusieurs réponses proposées. Aussi les pourcentages ont-ils été calculés sur la base des répondants.

Tableau 2

Pratiques numériques des étudiants internationaux et leur fréquence pendant les cours

	Fréquemment	2 à 3 fois par cours	Rarement	Jamais
Chercher des mots dans le dictionnaire	59,5%	22,5%	7,6%	10,4%
Chercher des informations en lien avec le cours	26,8%	29,5%	28,2%	15,5%
Prendre des notes	6,4%	17,4%	29,7%	46,5%
Envoyer des textos	5%	16,2%	49,5%	29,3%
Tchatter sur Facebook (ou équivalent)	4,1%	7,7%	37,3%	50,9%
Consulter Facebook (ou équivalent)	3,6%	11,4%	33,6%	51,4%
Envoyer des courriels	0,5%	4,5%	41,8%	53,2%
Jouer en ligne	0,5%	2,7%	11,4%	85,4%

Lorsque les outils numériques sont utilisés en cours, ce sont surtout les fins éducatives qui priment sur des utilisations dédiées au jeu ou à la communication avec le hors classe. Si la recherche de complément d'informations et surtout de mots dans le dictionnaire électronique sont les usages numériques les plus fréquents pour les étudiants internationaux, quel que soit leur niveau en français, un tri croisé ($\chi^2=72,4$ ddl=36 $p=0,001$) montre une relation significative entre la nationalité et certains types d'usages numériques pendant les cours. Ainsi, sur les 52% que représentent les étudiants chinois dans notre échantillon, 38,3% effectuent fréquemment à chaque cours des recherches lexicales dans le dictionnaire électronique et 9,9% le font entre deux et trois fois par cours, soit un taux d'utilisateurs réguliers de 48,2%.

On remarque que l'utilisation des outils pour prendre des notes est relativement peu fréquente, ce qui peut s'expliquer d'une part par le fait que les cours de langue sont davantage orientés vers la communication au sein de la classe que vers la transmission de savoirs qu'il conviendrait de noter et que, d'autre part, le téléphone portable, l'outil le plus massivement utilisé, se prête mal à une prise de notes extensive.

Enfin, les fonctions communicatives des outils ne sont pas absentes de ces résultats : le clavardage, la consultation des réseaux sociaux dont Facebook et l'envoi de courriels et des SMS sont certes des pratiques marginales mais concernent tout de même une part non négligeable de notre échantillon. Ceci confirme donc que, en parallèle à des usages éducatifs, se déploient des usages non scolaires, parfois clandestins, pendant les cours.

Quels statuts pour ces outils dans la salle de classe?

Une grande partie des étudiants (cf. Figure 2) semble percevoir les outils numériques comme faisant partie intégrante de la palette des outils ordinaires du travail en classe de langue. Pourtant se profile un continuum quant à la manière de se comporter avec ces outils, de manière

dissimulée par crainte de la réaction des enseignants (12%), de manière discrète (41,6%), ou au su et au vu de l'enseignant (46,4%).

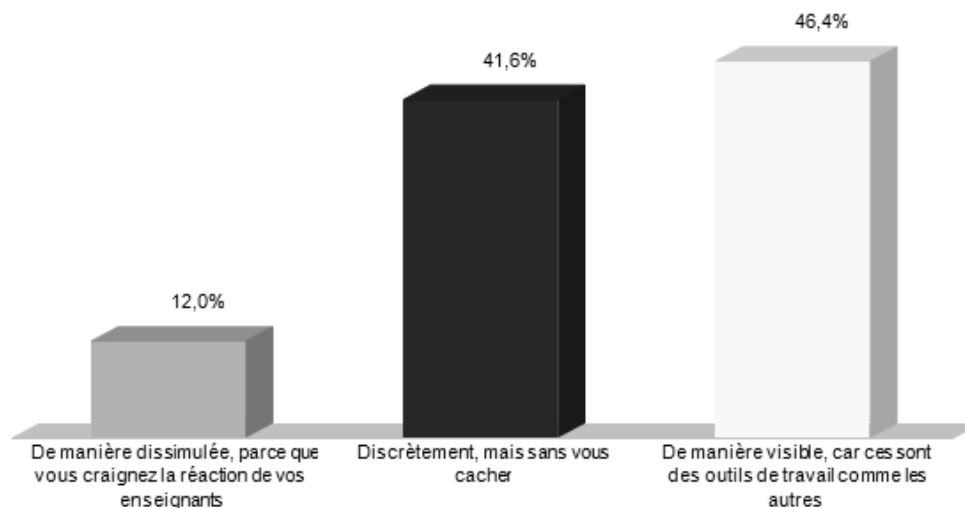


Figure 2. Manières d'utiliser les outils numériques pendant les cours.

Si les outils numériques sont massivement et fréquemment utilisés par les étudiants à chaque cours de langue (cf. Tableau 1) davantage à des fins éducatives que de divertissement ou de communication (cf. Tableau 2), les résultats sur les manières de se comporter avec ces outils lors de l'interaction pédagogique semblent signaler que leur intégration et leur statut dans la situation pédagogique ne sont pas encore normalisés, que cela soit le fait d'une réticence manifestée des enseignants vis-à-vis de ces outils ou d'une norme scolaire intériorisée, entendue comme un ensemble de « manières d'agir, de penser [...], extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à eux » (Durkheim, 1984 p. 19). Éventuellement développé dans leur contexte d'enseignement-apprentissage prémigratoire par les étudiants, ce rapport à la norme scolaire, pourrait se manifester par une forme d'autocensure quand il s'agit de se connecter à internet lors du face-à-face pédagogique en présentiel. Cette hypothèse mériterait néanmoins d'être étayée par des résultats empiriques obtenus par le biais d'entretiens.

Quelques effets repérables

Pour affiner l'étude des pratiques numériques des étudiants internationaux pendant les cours et comprendre leur rapport au numérique, nous leur avons demandé d'indiquer sur une échelle de fréquence les raisons qui motivent leurs usages d'outils numériques pendant le temps de la classe. Les résultats (cf. Figure 3) fournissent une piste explicative des effets d'intercontextualité, c'est-à-dire du télescopage, par le biais des outils numériques nomades, de ce qui se passe hors-classe avec l'ici-maintenant de la classe.

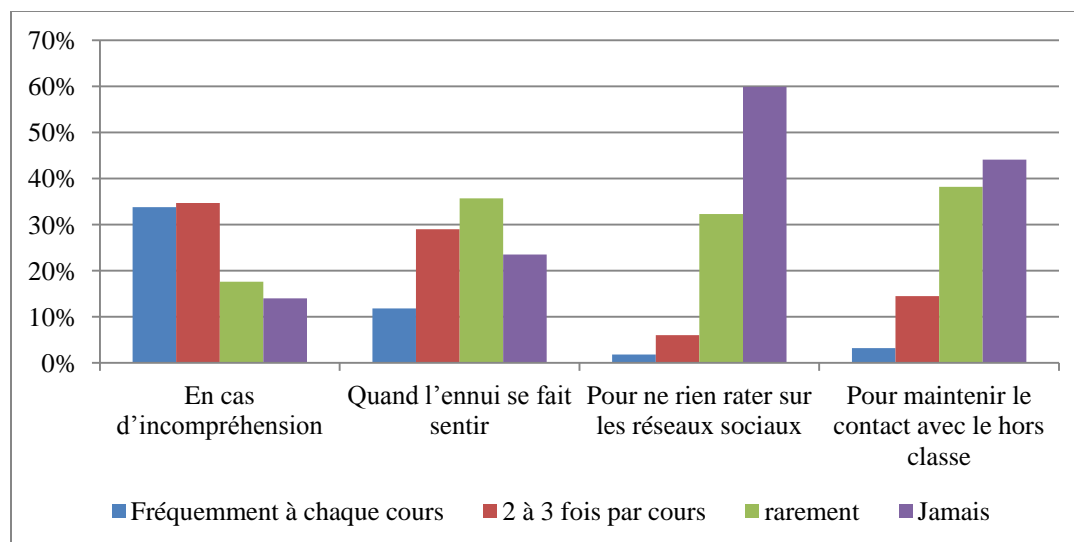


Figure 3 : Les motivations d'utilisation des outils numériques pendant les cours

Si la principale raison (68,5%) qui motive l'utilisation d'outils numériques est celle de pallier une incompréhension survenue dans le cours, on voit que les technologies sont également un moyen d'établir un lien social ténu ou plus soutenu avec le hors-classe. Plus surprenant, près d'un tiers des étudiants (29%) recourent de manière plus ou moins fréquente à chaque cours aux outils numériques pour dissiper l'ennui qu'ils ressentent durant le temps de la classe. Ces résultats recourent ceux exposés par Martin-Juchat et Pierre (2013) qui, après avoir conduit des entretiens auprès d'étudiants, avaient mis au jour que l'usage d'outils numériques pendant les cours leur permettait de se sentir « vivants » et « actifs ». Toutefois, on peut se demander si cet ennui est inhérent aux cours eux-mêmes (l'intérêt des activités, la qualité pédagogique des enseignants) ou une manifestation d'habitudes numériques développées par ailleurs qui les conduit à s'extraire par intermittences du moment scolaire pour faire la jonction avec d'autres contextes. L'ennui ressenti ou l'habitude, parfois compulsive, de consulter les réseaux sociaux pourraient ainsi expliquer ces moments d'échappées numériques qui fonctionnent comme des suspensions de la présence cognitive dans le cours. En outre, ces échappées pourraient être révélatrices d'un manquement au contrat didactique qui veut que les étudiants et les enseignants en présence, lors d'une interaction pédagogique, accordent une attention pleine et réciproque les uns aux autres.

Pour déterminer de possibles effets des outils numériques sur l'attention des étudiants, nous leur avons demandé d'indiquer sur une échelle de fréquence leurs perceptions quant à leur concentration lorsqu'ils utilisent un outil ou lorsque leur voisin utilise le sien (cf. Tableau 3).

Tableau 3

Effets ressentis sur la concentration des étudiants en cas d'utilisation des outils numériques pendant les cours

	Tout le temps	Régulièrement	Rarement	Jamais
L'utilisation personnelle d'outils numériques pendant les cours empêche de se concentrer	10,7%	29,3%	43,7%	16,3%
L'utilisation des outils numériques par les voisins de classe pendant les cours empêche de se concentrer	6,5%	30,8%	36,9%	25,8%

Ces résultats indiquent qu'un peu plus d'un tiers des étudiants perçoivent leurs utilisations personnelles d'outils numériques lors des cours comme source de détournement de leur attention et la proportion est sensiblement identique concernant les utilisations d'outils faites par les voisins de classe. La majorité des étudiants estime que leurs propres utilisations d'outils numériques pendant les cours n'affectent jamais (16,3%) ou rarement (43,7%) leur attention alors qu'ils ne sont qu'un quart à se déclarer jamais déconcentrés par l'utilisation d'outils numériques du voisin, une proportion non négligeable. Il aurait été utile de questionner les étudiants non pas sur l'impact des seuls outils mais sur les activités menées sur ces outils afin de déterminer si la recherche d'informations ou la recherche lexicale était moins perturbatrice que la consultation des réseaux sociaux ou d'applications numériques pour soi ou pour l'autre. En tout état de cause, même si les taux restent relativement faibles, l'impact ressenti par l'utilisation des outils par soi ou par les autres comme source de dispersion attentionnelle n'est pas insignifiant. Il signale que, au-delà de la seule relation à l'enseignant, les outils numériques peuvent avoir un impact sur l'« apprendre-ensemble » car ils peuvent contribuer à nuire à la concentration des pairs jusqu'à un certain degré en créant des foyers d'attention multiples et peuvent occasionner des interférences potentiellement plus marquées avec la tâche principale (cf. supra).

Conclusion

Cette étude a permis de mettre au jour une connexion massive et quasi permanente des étudiants internationaux tout au long de la journée, ce qui semble avoir un effet sur leur comportement comme sur celui de la plupart des étudiants dans les pays industrialisés (Gaudreau, Miranda & Gareau, 2014; Madge, Meek, Wellens & Hooley, 2009). Allant dans le même sens, une étude menée par Kessler (2011) a étudié les usages de 500 étudiants états-uniens de premier cycle et a trouvé que trois quarts d'entre eux étaient incapables d'étudier sans aucune forme de technologie et que plus d'un tiers déclaraient être incapables de laisser s'écouler dix minutes sans consulter leur ordinateur portable, leur téléphone intelligent, ou leur tablette.

Parmi la palette des outils numériques disponibles, le téléphone intelligent semble être l'agent principal de cette connexion permanente, ses caractéristiques matérielles permettant des utilisations à la fois nomades et discrètes différentes des ordinateurs portables plus lourds et plus visibles. Les étudiants internationaux et, plus massivement encore parmi ceux-ci, les étudiants

asiatiques, utilisent fréquemment les dictionnaires/traducteurs électroniques, souvent difficilement distinguables des téléphones intelligents, ce qui a habitué les enseignants de FLE, depuis quelques années déjà, à voir les étudiants manier ces outils pendant leurs cours. Des études empiriques menées sur l'utilisation de ces outils de recherche lexicale seraient d'ailleurs utiles pour fournir des indications pour leur meilleure intégration aux cours de langue.

Si, pendant le temps de la classe, les outils numériques sont surtout utilisés par les étudiants à des fins éducatives, force est de constater qu'ils sont parfois un moyen de tromper l'ennui et de s'évader du cours par le biais des réseaux sociaux comme le montrent également d'autres études empiriques (par exemple Kay et Lauricella, 2014). Les étudiants de l'échantillon ne sont après tout que 44% à reconnaître qu'ils n'utilisent jamais les réseaux sociaux pour maintenir le contact avec leurs connaissances hors de la classe et 60% à ne jamais céder aux injonctions des réseaux sociaux alors même qu'ils sont en train de suivre un cours (cf. Figure 3). Par rapport au temps de la classe, les technologies numériques ménagent donc des décrochages dans lesquels vient se délester l'ennui parfois ressenti, se ressourcer une présence au monde hors de la classe, où un autre temps a cours, d'autres actions se déroulent et d'autres vies se manifestent. Dans ces moments où l'engagement dans l'activité de la classe est mis en concurrence avec des activités numériques, il semble bien que les étudiants fassent preuve de ce que Boullier (2014, p. 91) appelle « une attention multifocale » qui leur permet de faire des échappées numériques vers d'autres contextes que celui de la classe sans qu'on puisse déterminer ce qui relève de la stratégie ou de l'habitude compulsive, évaluée comme « plus pulsionnelle que génératrice de sens » par Martin-Juchat et Pierre (2013, ¶ 54).

Une enquête par questionnaire ne permet pas d'établir clairement ce que les outils numériques modifient à l'égard de l'attention pendant les cours ni l'impact effectif sur l'apprentissage de la langue. Le désengagement pendant l'interaction pédagogique, repérable par des postures relâchées, des regards dans le vague ou des bavardages, n'est pas un phénomène né avec la présence de ces outils dans les classes. Toutefois, l'étude confirme que l'utilisation des outils numériques semble provoquer des détournements de l'attention et occasionne une gêne sur la concentration des étudiants sondés, que celle-ci émane de leurs propres pratiques ou de celles de leurs voisins. Si perturber son propre apprentissage constitue a priori un choix individuel, nuire à l'apprentissage d'autres étudiants pendant les cours peut s'apparenter à un manque de considération envers autrui (Sana et al., 2013). Ainsi, aux composantes traditionnellement repérées par la recherche (cf. Guichon, 2015), il convient d'ajouter à ce qui fonde la compétence numérique le développement d'une conscience des responsabilités de chaque utilisateur des outils numériques et du respect des droits et des obligations qui en découlent (Calvani, Fini et Ranieri, 2009). Entrent donc en ligne de compte non seulement l'attention cognitive nécessaire pour apprendre mais l'attention aux autres (aux pairs comme aux enseignants) pour apprendre ensemble.

Ainsi, pour la communauté éducative, l'impact de l'utilisation de ces outils sur la concentration n'est donc pas à minimiser car cela occasionne une division de l'attention qui est à la fois cognitive, une attention tenaillée entre l'ici-maintenant du cours et l'ailleurs, et sociale car elle constitue une rupture dans l'« apprendre-ensemble » du groupe. Il ne s'agit pas dès lors, comme cela est parfois proposé, de bannir les outils connectés dans la classe mais, plutôt, de renégocier le contrat didactique pour que ces outils soient utilisés opportunément. Ainsi, Rheingold (2009) recommande de développer chez les étudiants « une compétence d'attention » qui implique de

les sensibiliser aux effets induits par les outils numériques sur l'attention et qui conduirait les formateurs à mettre en débat les questions suivantes : faire attention à qui et à quoi, comment, quand et pourquoi ? Le développement de stratégies métacognitives pourrait alors aider les apprenants à concentrer leur attention, à gérer leur frustration et à déterminer quand la conduite simultanée de plusieurs tâches est adaptée et quand celle-ci interfère avec les processus d'apprentissage (Rosen, Carrier et Cheever, 2013).

Les outils numériques, importés dans la salle de classe par les étudiants, méritent de sortir de leur statut de corps étrangers subis par les enseignants : les soumettre à la discussion, parvenir collectivement à un ensemble de règles concernant leur utilisation (Sana et al., 2013), encourager celle-ci à certains moments du cours (recherche lexicale, vérification), la décourager explicitement lorsqu'ils ne sont pas nécessaires à l'apprentissage constituent autant de moyens de donner aux étudiants des possibilités de faire des choix en conscience et aux enseignants de se réappropriier la situation pédagogique et les technologies numériques nomades qui la peuplent désormais.

Enfin, cette recherche donne la possibilité d'envisager différemment la notion de contrat didactique. Il est certes loisible d'envisager les détournements attentionnels dus aux outils numériques nomades comme un manquement au contrat didactique. On peut également voir les échappées numériques mises au jour par cette étude comme un des symptômes de l'inadéquation d'une partie du contrat didactique imposé par l'institution (des cours d'une heure 45 minutes qui s'enchaînent, des salles de classe peu propices aux apprentissages de groupe, un programme orienté par une approche morcelée des compétences langagières et une pédagogie essentiellement transmissive). Cette grammaire de l'institution scolaire (Tyack et Tobin, 1994), qui modèle avec une stabilité remarquable la représentation que tout individu possède de l'interaction didactique, est réinterrogée par l'importation dans les salles de classe des outils numériques personnels. Dans cette situation bien connue, on a vu que les technologies numériques nomades fournissent des occasions fugaces mais réelles de se ressourcer au monde, de réintroduire du vivant, d'ouvrir des fenêtres, alors que les corps sont généralement contraints, l'attention mobilisée par des activités à faibles enjeux personnels, les possibilités de s'exprimer bridées par un contrat didactique où la parole déterminante reste celle de l'enseignant(e) et où le comportement attendu des étudiants accorde une faible place à leur autonomie.

Références bibliographiques

- Boullier, D. (2014). Médiologie des régimes d'attention. Dans Citton, Y. (dir.), *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme?* (p. 84-108). Paris, France : La Découverte.
Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1002336/filename/mediologie-des-regimes-d-attention-v2.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : Editions de La Pensée Sauvage.
- Calvani, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education. Issues, models and instruments. Dans M. Leaning (dir.), *Issues in information and*

media literacy: Education, practice and pedagogy (p. 153-172). Santa Rosa, CA : Informing Science Press.

- Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J-G. (2015). L'approche sociocritique du numérique en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22, 1-23. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm
- Collin, S., Saffari, H. & Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente : Une étude exploratoire. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(1), 1-16. Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/886/413>
- Datchary, C. (2004). Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail : Le cas d'une agence de création d'événements. *Réseaux*, 22(125), 175-192. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00331769/PDF/prendre_au_serieux_la_dispersion_V-1.pdf
- Dumas, A., Martin-Juchat, F. & Pierre, J. (2014). Logiques affectives des usages non pédagogiques du numérique en situation de cours. *Actes du Colloque international TICEMED 9 de Toulon*. Repéré à http://www.ticemed.eu/resources/Dumas_Ticemed9_version+140410.pdf
- Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Endrizzi, L. (2010). Eléments pour une cartographie de la recherche sur les apprentissages nomades en Europe. Dans Poyet, F. & Develotte, C. (dir.), *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives* (p. 167-188). Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique. Repéré à <http://laure-endrizzi.net/wp-content/uploads/2011/07/Chap-Endrizzi-2010-mobile-learning.pdf>
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des environnements personnels d'apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 1-27. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/12-fluckiger-epa/sticef_2014_NS_fluckiger_12p.pdf
- Gaudreau, P., Miranda, D. & Gareau, A. (2014). Canadian university students in wireless classrooms: What do they do on their laptops and does it really matter? *Computers & Education*, 70, 245-255. doi:10.1016/j.compedu.2013.08.019
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, France : Didier.
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux? *Apprentissage des Langues et Systemes d'Information et de Communication*, 18. Repéré à <http://alsic.revues.org/2793>

- Kay, R. H. & Lauricella, S. (2014). Investigating the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(2), 1-25. Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/831>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 1-19. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17.htm
- Judd, T. (2014). Making sense of multitasking: The role of Facebook. *Computers & Education*, 70, 194-202. doi:10.1016/j.compedu.2013.08.013
- Junco, R., & Cotten, S. R., (2012). No A 4 U: the relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59, 505–514. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.023
- Kessler, S. (2011). 38% of college students can't go 10 minutes without tech [STATS]. Mashable Tech. Repéré à <http://mashable.com/2011/05/31/college-tech-device-stats/>.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155. doi:10.1080/17439880902923606
- Martin-Juchat F. & Pierre J. (2013, Octobre). *Usages affectifs des tics par la jeune génération. Le numérique pour tromper l'ennui au travail*. Papier présenté au colloque Communications organisationnelles et management en contexte numérique généralisé, Nice, France. Repéré à <http://www.org-co.fr/colloque-orgaco>.
- OCDE-Nations Unies/DAES, (2013). *Les migrations internationales en chiffre*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>
- Prenkys, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Repéré à <http://www.marcprensky.com/writing/Prenkys%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rheingold, H. (2010). Attention, and other 21st-century social media literacies. *EDUCAUSE Review*, 45(5), 14-24. Repéré à <http://er.educause.edu/articles/2010/10/attention-and-other-21stcentury-social-media-literacies>
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. doi:10.1016/j.chb.2012.12.001

- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.003
- Schmidt, R. (2001). Attention. Dans Robinson, P. (dir.). *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 65-73. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. Dans Andrews, R. & Haythornthwaite, C., (dir.). *The Sage handbook of e-learning research* (p. 221-247). London, United Kingdom : Sage.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. doi:10.3102/00028312031003453
- Viberg, O. & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169-180. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.014
- Wickens, C. D. (1984). *Engineering psychology and human performance*. Columbus, OH: Merrill.
- Wickens, C. D. (2008). Multiple resources and mental workload. *Human Factors*, 50(3), 449-455. Repéré à http://www.ise.ncsu.edu/nsf_itr/794B/papers/Wickens_2008_HF_MRT.pdf
- Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D. & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365-374. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.029

Remerciements:

Les auteurs tiennent à remercier Stéphanie Roussel et Jean-François Grassin pour leurs précieuses suggestions sur une version préalable de ce texte. Les auteurs remercient également le LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme *Investissements d'Avenir* (ANR-11-IDEX-0007) de l'Etat français géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

Annexe A : Questionnaire anonyme sur les usages du numérique par les étudiants du CIEF

A. Informations générales					
1	Année de naissance : 19__	2	Sexe	<input type="checkbox"/> Masculin	<input type="checkbox"/> Féminin
3	Pays d'origine :				
4	Dans quel groupe de niveau êtes-vous inscrit ?		<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1
5	Cours suivi :		<input type="checkbox"/> Intensif	<input type="checkbox"/> Semi-intensif	
6	Depuis combien de mois vivez-vous en France ?				
	<input type="checkbox"/> Moins de six mois	<input type="checkbox"/> entre 6 mois et 1 an	<input type="checkbox"/> entre 1 et 2 ans	<input type="checkbox"/> 2 ans et plus	
7	Depuis combien de semestres étudiez-vous au CIEF ?		<input type="checkbox"/> 1 semestre	<input type="checkbox"/> 2 semestres	
	<input type="checkbox"/> 3 semestres	<input type="checkbox"/> 4 semestres	<input type="checkbox"/> 5 semestres et plus		
8	Envisagez-vous de faire des études universitaires en France ?			<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
B. Vos habitudes numériques					
9	Vous utilisez les outils numériques (téléphone portable ou smartphone, tablette et/ou ordinateur) pour aller sur internet ?				
	Au lit, dès le réveil	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Pendant le petit déjeuner	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Sur le chemin du CIEF	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Pendant les cours	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Lors des pauses entre les cours	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Pendant le déjeuner	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Sur le chemin du retour	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	A votre retour chez vous	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Avant de vous coucher	<input type="checkbox"/> Tous les jours	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
10	Quels outils numériques utilisez-vous PENDANT les cours du CIEF ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)				
	<input type="checkbox"/> Aucun outil	<input type="checkbox"/> Téléphone portable ou smartphone	<input type="checkbox"/> Ordinateur portable	<input type="checkbox"/> Tablette	<input type="checkbox"/> Dictionnaire électronique
11	Que faites-vous de particulier sur votre ordinateur, tablette, téléphone ou smartphone PENDANT les cours ?				
	Rechercher des informations en lien avec les cours	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Prendre des notes	<input type="checkbox"/> Fréquemment a chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Chercher de mots dans un dictionnaire	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Chatter sur les réseaux sociaux (Facebook ou équivalent)	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais

	Consulter Facebook ou équivalent	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Envoyer des textos	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Envoyer des mails	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Jouer (Candy Crush ou autre jeu) en ligne	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
12	Quand vous utilisez les outils numériques PENDANT les cours du CIEF : vous le faites : (choisissez une seule réponse)				
	<input type="checkbox"/> De manière dissimulée, parce que vous craignez la réaction de vos enseignants	<input type="checkbox"/> Discrètement, mais sans vous cacher	<input type="checkbox"/> De manière visible, car ce sont des outils de travail comme les autres		
13	Vous consultez votre tablette, téléphone ou smartphone PENDANT les cours :				
	Quand vous n'avez pas compris quelque chose dans le cours	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Quand vous vous ennuyez	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Parce que vous craignez de rater quelque chose sur les réseaux sociaux	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Pour garder le contact avec vos connaissances hors de la classe	<input type="checkbox"/> Fréquemment à chaque cours	<input type="checkbox"/> 2 à 3 fois par cours	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
14	Vous avez l'impression que les outils numériques (ordinateur, tablette, smartphone) que vous utilisez PENDANT les cours :				
	Vous empêchent de vous concentrer	<input type="checkbox"/> Tout le temps	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
15	Quand votre VOISIN utilise des outils numériques PENDANT le cours, vous avez l'impression que cela :				
	Vous empêche de vous concentrer	<input type="checkbox"/> Tout le temps	<input type="checkbox"/> Régulièrement	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais

1. Les items 1 à 8 correspondent au 3.1 : Présentation de l'échantillon et de ses caractéristiques des résultats présentés dans l'article.
2. La question 9 correspond à la Figure 4 : La connectivité des étudiants à différents moments de la journée présentée de la section 3.2. de l'article.
3. La question 10=résultats du Tableau 1 : les outils utilisés à chaque cours en classe de la section 3.3. de l'article.
4. La question 11=Tableau 2 : Pratiques numériques des étudiants internationaux et leur fréquence pendant les cours de la section 3.3. de l'article
5. La question 12=Figure 2 : Manières d'utiliser les outils numériques pendant les cours de la section 3.4. de l'article.
6. La 13=Figure 3 : Les motivations d'utilisation des outils numériques pendant les cours de la section 3.5. de l'article.
7. Les 14 et 15=Tableau 3 : Effets ressentis sur la concentration des étudiants en cas d'utilisation des outils numériques pendant les cours de la section 3.5. de l'article.

Auteurs

Nicolas Guichon est professeur des universités en sciences du langage à l'université Lyon 2 et il appartient au laboratoire Icar (interactions corpus apprentissage représentations). Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé et sur l'appropriation des outils numériques par les enseignants et les apprenants. Courriel : nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

Salifou Koné est doctorant en sciences du langage à l'université Lyon 2 au laboratoire ICAR. Sa recherche doctorale, inscrite dans la perspective sociocritique du numérique en éducation, investigate les pratiques numériques des enseignants de français langue seconde et de lycéens dans le contexte socioéducatif malien. Courriel: konesalifou84@gmail.com



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons.