

# Téléphone mobile en classe

Au-delà du *pour* et du *contre*

Patrick Mainil



La gestion de classe à l'ère du numérique peut représenter un défi de taille, plus encore dans le contexte de la crise sanitaire que nous traversons. L'enseignement à distance a laissé beaucoup de latitude aux étudiants en ce qui a trait à l'utilisation d'appareils mobiles (téléphone, ordinateur, tablette) pendant les cours. Le retour sur les bancs d'école a été déstabilisant pour plusieurs étudiants, certains tenant maintenant pour acquis que le téléphone mobile constitue un outil d'apprentissage, d'autres ayant tout simplement pris l'habitude de l'utiliser à tout moment lors des cours. Comment

interpréter ces usages irrépessibles du cellulaire en classe ? Que faire face à une utilisation problématique du téléphone mobile lors des cours ? Cet article propose d'abord une réflexion sur le sujet, en prenant en considération à la fois le contexte de la pandémie du coronavirus et la littérature sur le modèle de l'autorégulation des apprentissages. Il présente aussi des pistes d'intervention possibles, sans toutefois chercher à imposer une vérité. Ce texte s'efforce plutôt de suggérer des avenues contrastées pouvant inspirer une diversité de professeurs selon leurs préférences pédagogiques ou styles de gestion de classe.

L'omniprésence des téléphones mobiles en classe suscite depuis longtemps des réflexions et des réactions variables chez le personnel enseignant. Dans les milieux d'enseignement, différentes visions coexistent : interdire ces sources de distraction à tout prix, éduquer à un usage responsable de ces technologies ou encore les intégrer au sein même des activités d'apprentissage. S'il n'y a pas de consensus au sujet des bénéfices et inconvénients liés à l'utilisation du cellulaire en classe, les réflexions sur la question sont foisonnantes, d'autant que ces technologies sont relativement récentes et que leurs usages sont souvent liés aux contextes environnemental et social.

Au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, où j'enseigne, plusieurs professeurs, de toutes les disciplines, ont remarqué que les jeunes, particulièrement ceux en provenance du secondaire, avaient un rapport différent avec leur cellulaire et les réseaux sociaux depuis le début de la pandémie. C'était comme s'ils n'arrivaient plus à en « décrocher ». Cette observation nous a amenés à nous interroger sur les causes apparentes de ce changement ainsi que sur les solutions à envisager.

## L'effet de la pandémie

Il importe d'abord de chercher à comprendre le contexte du phénomène étudié, qui correspond ici à une utilisation abusive du cellulaire en classe depuis le début de la pandémie. Ainsi, il faut appréhender ce qui a changé ; quoique ce fut une période de grands bouleversements, selon toute vraisemblance, c'est le confinement à la maison et l'enseignement à distance qui ont probablement eu le plus d'incidences. Il s'agit à tout le moins

d'une hypothèse plausible, considérant que plusieurs études réalisées un peu partout dans le monde tirent des conclusions en ce sens.

Avec l'enseignement à distance, les étudiants se sont retrouvés avec des libertés qu'ils n'étaient pas nécessairement prêts à assumer. Du jour au lendemain, ils ont dû organiser leur horaire et leurs apprentissages tout en suivant des cours souvent adaptés à la hâte. Ainsi, lorsque les étudiants se plaignent dans le cadre d'un sondage réalisé à la grandeur du Québec qu'ils ont de la difficulté à s'organiser, à planifier leur travail ou encore à gérer leur temps (Gallais et Gaudreault, 2021), ils indiquent en quelque sorte qu'ils n'arrivent pas à atteindre le niveau d'autonomie demandé par l'enseignement à distance (Pelikan et collab., 2021), et ce, peu importe la raison. C'est probablement, d'ailleurs, ce qui explique que des retards, faibles mais significatifs, auraient été constatés à l'échelle pancanadienne (Whitley, Beauchamp et Brown, 2021), constatations corroborées par les témoignages de nombreux professeurs.

De fait, le niveau d'autonomie exigé par l'enseignement à distance n'est pas à la portée de tous ; rares sont les étudiants autonomes dans leurs apprentissages dès leur plus jeune âge. Lorsque les demandes dépassent leur capacité, les étudiants peuvent alors « craquer » et céder à la tentation de procrastiner (Rakes et Dunn, 2010) en naviguant, par exemple, sur les réseaux sociaux. Les mauvaises habitudes commencent ainsi : des actions sont exécutées dans un contexte quelconque et, à force d'être répétées, elles finissent par s'automatiser pour passer d'actions conscientes à des réflexes gérés par l'inconscient (Wood, 2017).

De la fuite consciente d'une situation désagréable – ici des difficultés d'ordre scolaire –, la fuite devient peu à peu une réaction automatique laborieusement contrôlable, même en classe.

## Le difficile retour sur les bancs d'école

Le retour en classe, après une période de confinement, peut par conséquent être difficile, car il implique le retour à une discipline perdue. La tentation de consulter son cellulaire, ou de surfer sur les réseaux sociaux, peut devenir trop forte surtout lorsque confrontée à des difficultés qui sont d'autant plus probables que la transition du secondaire au cégep n'a jamais été réputée pour être facile. Les légers retards scolaires n'ont sûrement pas aidé non plus. L'utilisation abusive du cellulaire peut donc être une fuite, une stratégie d'évitement, ou tout simplement une façon de combler l'ennui. Pour les besoins de cette réflexion, l'hypothèse est que l'étudiant n'arrive plus à se maîtriser, à adopter un comportement adéquat en classe, et qu'il est nécessaire de l'aider à regagner une discipline d'apprentissage.

L'un des défis est qu'il faut être motivé pour cesser une mauvaise habitude, mais que cela ne suffit pas toujours. Une personne peut très bien savoir pourquoi elle devrait arrêter sans pour autant y arriver, car le succès de cette entreprise demande de rester vigilant, de rester à l'affût pour empêcher le déclenchement automatique du comportement. Les recherches actuelles en psychologie semblent d'ailleurs indiquer que les difficultés à contrôler les impulsions peuvent s'expliquer par 1) les limites de la mémoire de travail, 2) les fluctuations de l'état émotionnel (Botvinick et Braver, 2015).

Lorsqu'un étudiant désirent réduire sa consommation de réseaux sociaux répond à un message sur son cellulaire puis se laisse tenter par son fil d'actualité TikTok, c'est sa mémoire de travail qui fait défaut. En effet, le flux d'informations reçues pourrait venir remplacer le contenu de sa mémoire de travail et lui faire oublier temporairement les objectifs de la tâche qu'il était en train

de réaliser, sa vigilance étant ainsi trompée (Lyngs et collab., 2019). Un simple rappel à l'ordre pourrait alors suffire à le ramener sur le droit chemin, qu'il soit en classe à prendre des notes lors d'un exposé magistral ou à réaliser des exercices en laboratoire.

Lorsque l'étudiant cède à la tentation parce qu'il ne voit pas l'intérêt de la tâche, qu'il est trop fatigué pour résister,

ou encore qu'il croit que ses efforts ne mèneront à rien, c'est alors son état émotionnel qui est en cause. Le délai avant que le changement de comportement puisse rapporter des dividendes peut également être un facteur important, notamment si l'étudiant croit qu'il aura le temps de se rattraper avant l'examen (Lyngs et collab., 2019).

Figure 1

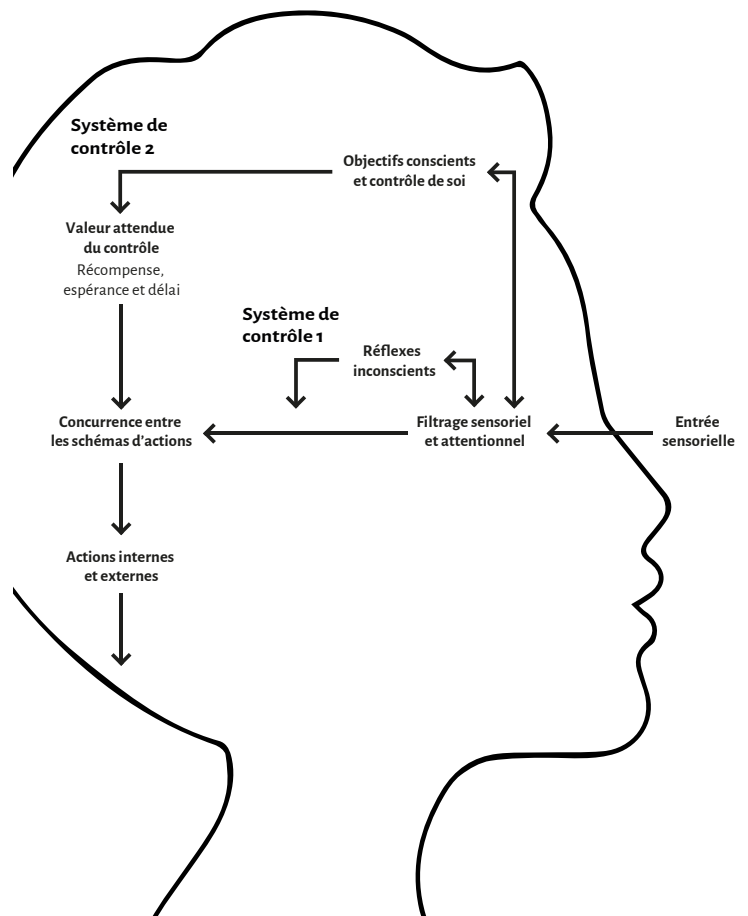
## Le modèle dual de l'autorégulation

Le professeur Lyngs de l'Université d'Oxford et son équipe ont proposé un modèle dual pour décrire le système de contrôle interne opposant la pensée consciente aux habitudes.

Dans ce modèle, les stimuli sensoriels sont tout d'abord traités par un filtre attentionnel afin de ne retenir que ce qui pourrait être important, soit par sensibilité innée (ex. : bruit soudain) ou par association acquise (ex. : sonnerie d'un cellulaire). Les informations jugées suffisamment importantes par le filtre pourront alors accéder à la conscience en prenant une place dans la mémoire de travail, faisant ainsi concurrence à la tâche qui était en cours à ce moment pour former ce que l'on appelle communément une *distraction*.

Même si ces stimuli sensoriels ne se rendent pas jusqu'à la pensée consciente de l'individu, ils pourront néanmoins déclencher des réponses automatiques que l'on appelle communément des *réflexes*.

Les réseaux sociaux, ainsi que plusieurs jeux en ligne, ont été savamment conçus pour capter l'attention et susciter des réponses automatiques chez leurs utilisateurs.



Source : Traduction libre de Lyngs et collab., 2019

## À la recherche de solutions

Dans le cas qui nous intéresse, la problématique est que certains étudiants passent trop de temps sur leur cellulaire en classe. Selon nos hypothèses, ce problème serait dû à de mauvaises habitudes acquises durant la pandémie, soit pour tromper l'ennui, soit pour fuir les difficultés. La réalité est sans nul doute plus complexe, mais c'est l'angle que nous retenons ici.

Pour résoudre le problème, on peut adopter l'une de ces deux stratégies : interdire tout simplement le cellulaire en classe ou chercher à résoudre le problème à la source en donnant aux étudiants les outils pour qu'ils adoptent une utilisation responsable de leur appareil.

### La réponse autoritaire

Lorsqu'on fait face au problème, la première solution qui vient généralement à l'esprit est d'interdire ou de bloquer l'accès à l'objet qui est à l'origine des distractions, ce qui n'est pas une si mauvaise idée en soi. Des recherches effectuées au Royaume-Uni ont démontré que l'interdiction formelle des cellulaires et des téléphones intelligents permettait d'améliorer les résultats obtenus aux examens, les étudiants en difficulté ayant été les plus grands bénéficiaires de cette mesure (Beland et Murphy, 2016). En fait, cette interdiction est non seulement bénéfique pour les étudiants ayant tendance à se laisser tenter, mais aussi pour leurs voisins de classe immédiats (Tindell et Bohlander, 2012), qui seront alors moins séduits par l'idée de les imiter. De plus, les études ont démontré que même en mode « avion », les téléphones intelligents situés à proximité pouvaient être des sources de

distraktion (Mendoza et collab., 2018). Toutes ces études donnent de très bonnes raisons de les interdire.

Mettre en place de telles mesures exige toutefois l'adoption d'une gestion de classe de type autoritaire, ce qui ne convient pas à tous les professeurs. En effet, pour que ces approches fonctionnent, il est important de bien faire connaître les règles ainsi que les conséquences, et de veiller à les appliquer de façon équitable pour ne pas perdre sa crédibilité. Il faut savoir qu'une classe est avant tout un groupe d'individus que l'on a réunis dans un même et unique lieu pour leur enseigner. Comme dans tout groupe, les membres testeront éventuellement les limites de leur environnement qui inclut ici l'autorité du professeur (Richard, 1995). Si un étudiant voit un de ses collègues utiliser son téléphone mobile, il se dira qu'il en a, lui aussi, le droit et pourrait crier à l'injustice si l'application du règlement lui semble

aléatoire. Cette situation, à risque de causer des tensions, serait à éviter.

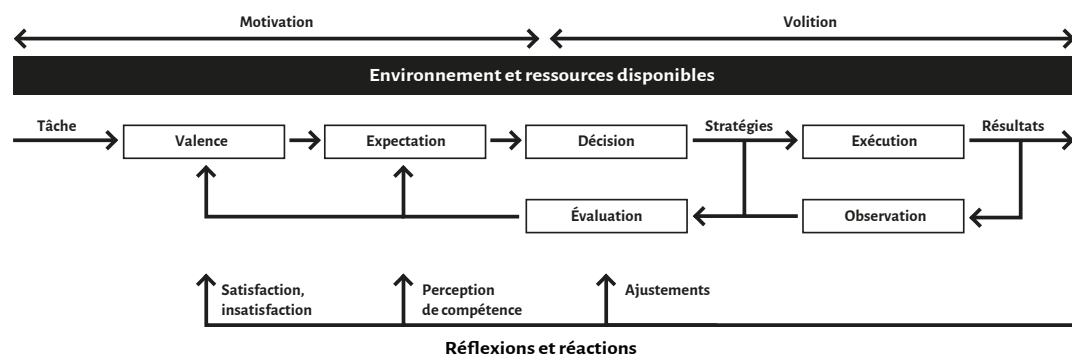
### Le concept d'autorégulation

Le professeur qui n'est pas à l'aise d'employer la méthode autoritaire ne doit pas désespérer ; il existe d'autres solutions qui, si elles sont plus complexes, offrent certains avantages. Le praticien réflexif cherchera à analyser la situation puis à proposer des solutions en se basant sur un cadre de référence approprié au contexte. Ce cadre de référence, inspiré de la littérature scientifique en fonction des expériences qui lui sont propres et des besoins de la situation, lui permettra de trouver des pistes de solution appropriées. Dans le cas qui nous intéresse ici, ce cadre pourrait être lié au concept de l'autorégulation des apprentissages qui correspond au processus par lequel les étudiants apprennent à maîtriser leurs comportements, leurs pensées et leurs émotions (Zimmerman, 2002).



Figure 2

## Concept d'autorégulation



Source : Inspirée du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009)

Pour présenter ce cadre, il est possible de s'inspirer du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009), qui a l'avantage de placer la motivation au cœur du concept, au départ de toute action. En effet, si l'étudiant ne perçoit pas la valeur d'une tâche (valence) ou qu'il ne croit pas en ses chances de réussite (expectation), il est peu probable qu'il s'investisse réellement dans celle-ci. On s'aperçoit ici que la motivation dépend non seulement de la tâche, mais aussi du cumul des expériences antérieures. C'est ce qui explique que l'on doive, par exemple, s'assurer de la maîtrise des préalables et valider le niveau de complexité des activités pour éviter que d'éventuelles difficultés ne se transforment en perte d'intérêt en raison des insatisfactions ou, encore, d'une perte de confiance en ses compétences. C'est lorsque la motivation est absente, ou les difficultés trop importantes, que les étudiants peuvent décider de recourir à des stratégies d'évitement, telles que l'utilisation de leurs cellulaires pour se distraire ou encore en tant qu'alibi pour protéger

leur égo en cas d'échec. Situations que l'on veut bien évidemment éviter.

Ce modèle démontre également qu'être motivé ne suffit pas toujours. Ainsi, même lorsque l'étudiant a pris la décision de s'investir dans une activité, il est possible que sa volonté fléchisse ou qu'il soit dans l'incapacité d'évaluer les bonnes stratégies à employer, ce qui inclut ici à la fois les stratégies spécifiques à la tâche et les stratégies volitionnelles qui lui permettront de réguler efficacement ses émotions, son temps et son environnement dans le but d'atteindre ses objectifs. C'est en effet lors du passage à l'action qu'entre en jeu le concept de volition, soit la capacité à transformer sa motivation initiale en résultats, ce qui implique bien évidemment de lutter contre les distractions. Apprendre à évaluer correctement les stratégies, pour retenir celles qui permettront d'être efficace, prend du temps et de l'expérience. Une expérience que l'étudiant pourra acquérir en observant ses résultats et ses comportements, voire en ajustant

ses stratégies s'il prend le temps de réfléchir à celles-ci.

Le concept d'autorégulation permet également de comprendre l'importance de fournir régulièrement de la rétroaction aux étudiants, que ce soit pour les aider à interpréter leurs résultats ou pour les guider dans la sélection des stratégies. Il faut par ailleurs les soutenir émotionnellement afin d'éviter qu'ils n'attribuent leurs difficultés, lorsqu'il y en a, à leurs propres capacités. Non seulement cette situation risquerait-elle de générer des insatisfactions chez les étudiants, mais elle les éloignerait aussi de l'objectif qui est de les inciter à ajuster leurs stratégies et leurs méthodes. Même si l'autorégulation permet de gagner en autonomie, cela n'exclut pas que le professeur ait un rôle à jouer.

Ainsi, si les étudiants semblent inconscients de leurs difficultés, le professeur pourra leur donner un petit coup de pouce en les rappelant à l'ordre lorsqu'il constatera un écart.

En leur posant une question sur la matière enseignée ou sur le travail en cours, le professeur les aidera à prendre conscience des répercussions de leur détournement d'attention. Ces étudiants, désormais conscients du problème, pourront alors utiliser volontairement des stratégies pour rester concentrés.

Dans l'éventualité où les étudiants seraient conscients du problème mais ne sauraient pas comment s'y prendre pour le régler efficacement, le professeur pourrait les aider à gérer leur environnement en les invitant à cacher leur cellulaire, voire à le déposer en avant de la classe. Si cela donne l'impression de se rapprocher de la solution autoritaire, il faut noter qu'ici l'étudiant demeure libre de se conformer ou non à la suggestion et qu'on lui donne ainsi l'occasion de développer ses capacités d'autorégulation.

Finalement, lorsque l'étudiant minimise l'influence du cellulaire relativement à ses difficultés, qu'il pourrait croire dues à ses capacités, on peut jouer sur l'expérience vicariante

pour doper son sentiment d'efficacité personnelle en citant en exemple des étudiants qui se sont améliorés, le tout dans l'intention de l'inciter à mettre son cellulaire de côté. On pourra également l'inviter à réfléchir sur la question, en guidant sa réflexion pour qu'il trouve par lui-même les solutions.

## Conclusion

Cette réflexion pédagogique découle d'une démarche dans le cadre de laquelle nous nous sommes interrogés sur les causes apparentes de l'utilisation problématique du téléphone mobile dans les cours en contexte de crise sanitaire. Le modèle dual, associé au concept de l'autorégulation des apprentissages, offre un cadre de réflexion pertinent pour analyser la situation-problème qui nous préoccupe ici, puisqu'il décrit le système de contrôle interne opposant la pensée consciente aux (mauvaises) habitudes – comme l'utilisation abusive du cellulaire en classe. Une compréhension plus approfondie des causes probables et des théories sous-jacentes nous

a donné l'occasion de proposer des solutions pouvant s'inspirer de la gestion de classe autoritaire et du concept de l'autorégulation des apprentissages. Ces deux approches, quoique différentes, nous semblent appropriées, ce qui démontre qu'il existe des solutions pour chaque style d'enseignement.

Bien que nous n'en ayons pas traité spécifiquement ici – le sujet méritant un article à lui seul –, une troisième avenue aurait également pu être envisagée : celle de canaliser cet intérêt des étudiants en intégrant l'outil technologique aux méthodes d'enseignement. Quoiqu'il puisse y avoir certains périls à inviter les étudiants à utiliser leur cellulaire pour effectuer des recherches, ou même tout simplement pour répondre à des questionnaires, il reste que c'est là une excellente stratégie pour enseigner une utilisation éthique et responsable des appareils mobiles en classe, tout en mettant les technologies mobiles au service des enseignants. Après tout, la littératie numérique ne se développe pas seulement avec du papier et des crayons! ─



## Références bibliographiques

BELAND, L.-P. et R. MURPHY. «Ill Communication: Technology, distraction & student performance», *Labour Economics*, vol. 41, 2016, p. 61-76.

BOTVINICK, M. et T. BRAVER. «Motivation and cognitive control: From behavior to neural mechanism», *Annual Review of Psychology*, vol. 66, n° 1, p. 83-113.

FENOUILLET, F. (2009). «Vers une approche intégrative des théories de la motivation», dans CARRÉ, P. et F. FENOUILLET (dir). *Traité de psychologie de la motivation*, Malakoff, Dunod, 2009.

GALLAIS, B. et M. GAUDREAU. *Impacts psychosociaux et scolaires de la pandémie de COVID-19 chez les étudiants collégiaux en situation de handicap*, Midi-conférence du Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), 1<sup>er</sup> décembre 2021.

LYNGS, U. et collab. «Self-Control in Cyberspace: Applying Dual Systems Theory to a Review of Digital Self-Control Tools», *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, mai 2019, p. 1-18.

MENDOZA, J. S. et collab. «The effects of cellphones on attention and learning: the influence of time, distraction and nomophobia», *Computers in Human Behavior*, vol. 86, n° 1, 2018, p. 52-60.

PELIKAN, E. R. et collab. «Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence», *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, vol. 24, n° 2, 2021, p. 393-418.

RICHARD, B. *Psychologie des groupes restreints*. Québec, Presses Inter Universitaires, 1995.

TINDELL, D. R. et R. BOHLANDER. «The Use and Abuse of Cell Phones and Text Messaging in the Classroom: A Survey of College Students», *College Teaching*, vol. 60, n° 1, 2012, p. 1-9.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Pearson ERPI, 2009.

WHITLEY, J., M. H. BEAUCHAMP et C. Brown. «The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth», *FACETS*, vol. 6, 2021, p. 1693-1713.

WOOD, W. «Habit in Personality and Social Psychology», *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21, n° 4, 2017, p. 389-403.

ZIMMERMAN, B. J. «Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview», *Theory Into Practice*, vol. 41, n° 2, 2002, p. 64-70.



**Patrick Mainil** est professeur en Technologie du génie électrique au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et termine une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke. Ses 10 années d'expérience en enseignement l'ont mené jusqu'en Afrique, où il a été formateur pendant 4 ans pour des sociétés minières. Curieux de nature, explorateur dans l'âme et repoussant sans cesse les frontières de ses propres connaissances, il ne peut résister à l'envie de rédiger une réflexion pédagogique lorsqu'il en a l'occasion!

patrick.mainil@cegepat.qc.ca