
Entre le besoin d'encadrement et le sentiment d'autonomie au collège : où se trouve la place de l'autorégulation de l'attention dans l'utilisation des appareils numériques ?

Melina SOLARI

TECHNE (EA 6316)

Université de Poitiers

Sciences de l'information et de la communication (71)

melina.solari@univ-poitiers.fr

Victor MILLOGO

CeRCA (UMR CNRS 7295)

Université de Poitiers - ESPE

Psychologie cognitive (16)

victor.millogo@univ-poitiers.fr

MOTS-CLES :

Attention, autorégulation, autonomie, autorité, forme scolaire, collège, numérique

RESUME :

Dans une économie qui valorise l'attention comme ressource primaire, l'intégration des appareils numériques à l'école met sur la table la question du partage d'attention auquel les élèves sont confrontés et habitués lors de leur utilisation. Dans le même temps, les élèves déclarent avoir besoin d'encadrement afin de sentir autonomes dans l'utilisation de ces appareils. Cet apparent paradoxe nous amène à nous interroger sur la place de l'autorégulation de l'attention dans l'utilisation des appareils numériques. Nous avons étudié ce sujet auprès des collégiens participants au projet d'équipement des tablettes scolaires TED. L'analyse des données a été réalisée à travers des tests statistiques et une analyse catégorielle des entretiens collectifs. Le présent article montre les caractéristiques de l'encadrement que les élèves attendent de l'école afin de se sentir autonomes et comment les représentations de la forme scolaire ont potentiellement une influence sur le développement de l'autorégulation de l'attention dans l'utilisation du numérique à l'école.

INTRODUCTION

A l'ère du numérique, l'attention est un bien particulièrement précieux auquel l'économie attribue une place de plus en plus importante au même titre que les ressources monétaires (Citton, 2014). L'affaiblissement des frontières espaces-temps (Solari et Cerisier, 2015 ; Bach

et al., 2013) et le partage de l'attention engendrée par l'utilisation des appareils numériques ne fait qu'augmenter l'inquiétude des enseignants et des parents face aux activités d'apprentissage à l'école et à la maison. En effet, les élèves essaient de créer un *continuum* entre leur vie personnelle en ligne et leur vie scolaire en utilisant le numérique à l'école (Solari, 2016). Ce qui ne va pas sans poser quelques difficultés. D'un côté, quant au respect de la forme scolaire, définie comme « *un modèle culturel constitué d'un contrat didactique entre un formateur et un apprenant, une organisation centrée sur les apprentissages, un temps didactique et une pratique sociale distincte et séparée, un curriculum et une planification, une transposition didactique, une discipline et des normes d'excellence* » (Maulini et Perrenoud, 2005). De l'autre côté, quant à la concentration (ou l'attention à l'égard des activités) sur les activités d'apprentissage proposées par les enseignants. Dans le cadre de cet article nous désignons l'attention comme « (...) *un certain mode de rapport entre ce que je suis, ce qui m'entoure et ce qu'il peut advenir de la relation qui unit ces parties prenantes* » (Citton, 2014 : 122).

Le partage constant de l'attention entre diverses activités fait partie prenante des habitudes attentionnelles des élèves. En effet, lorsque les élèves réalisent à la maison des travaux scolaires en autonomie (devoirs, lectures, révision de cours), ils sont régulièrement en situation de partage d'attention avec leurs pratiques numériques (musique, télévision, réseaux sociaux, communication en ligne, etc.) (Pool et al., 2003). A ces pratiques, s'ajoute l'apparition, ces dernières années d'une version en ligne du bavardage en cours. Le fait de privilégier les interactions en ligne, à travers l'utilisation d'appareils numériques, au détriment des interactions en présentiel ou « *phubbing* », a surgi dans tous les environnements humains (familial, scolaire et professionnel).

Au moment du plan « l'école numérique », des études montrent que l'appropriation des appareils numériques est fortement corrélée à leur utilisation pour des raisons personnelles (Solari, 2016 ; Amri et Vacafior, 2010), ce qui pourrait être un argument pour permettre leur utilisation continue à l'école (à l'opposé de la pratique actuelle). Toutefois, les élèves trouvent des manières de contourner les interdictions. En effet, les élèves sont conscients des règles de fonctionnement au collège qui interdisent l'utilisation des appareils numériques, notamment des téléphones portables en cours. Malgré cela, une bonne partie des élèves utilisent le numérique en cachette pour des finalités autres que scolaires (Solari, 2016) ce qui met en question l'attention que élèves consacrent au cours quand ils ont accès aux appareils numériques.

Le partage de l'attention pose tout de même quelques difficultés pour la réussite des apprentissages. Des auteurs comme Amadiou et Tricot (2014) considèrent l'autorégulation de l'attention, c'est-à-dire le contrôle interne par l'élève de ses propres opérations, comme l'une des conditions pour favoriser l'apprentissage autorégulé. C'est donc l'autonomie qui entre en jeu. Bien entendu, l'autonomie attendue d'un collégien n'est pas celle que l'on attend d'un adolescent ou d'un adulte. Par définition, un collégien n'est pas encore tout à fait capable de prendre de la distance par rapport à lui-même pour arriver à créer son propre cadre et s'autoréguler (Quentel, 2014).

Partant de la logique selon laquelle développer l'attention est la capacité à moduler nos focalisations (Citton, 2014) et considérant que le collège est l'un des espaces-temps où les élèves s'entraînent à l'autonomie, nous nous interrogeons sur comment les élèves se voient eux-mêmes à l'égard de leur propre autorégulation de l'attention dans l'utilisation du numérique en cours ? Quelle est l'influence de la représentation que les élèves ont de la forme scolaire dans leur autorégulation de l'attention ? Quelle représentation ont-ils de l'enseignant comme figure « régulatrice » de l'attention vis-à-vis du numérique ? Quelles stratégies

pourraient favoriser l'entraînement des élèves à l'autorégulation lors de l'utilisation du numérique ?

1 METHODOLOGIE

Les données analysées dans cet article constituent une partie d'une recherche empirique plus large réalisée dans le cadre d'une thèse qui porte sur l'impact de l'utilisation continue des appareils numériques sur la représentation que les élèves ont de la forme scolaire. Cette recherche essaie de rendre compte des interactions sur le terrain liées aux discours théoriques sur le numérique et l'École. L'un des deux terrains d'étude est le projet TED, dont l'objectif était d'équiper des collégiens avec des tablettes conçues pour eux. Ces tablettes associaient des ressources pédagogiques qui pouvaient être pilotées par l'enseignant à l'aide d'un logiciel. Le projet TED a mobilisé 16 collèges, 300 enseignants et 4500 élèves de 2013 à 2015 dans le département de la Saône-et-Loire (71). Cette recherche a bénéficié d'un financement dans le cadre de l'Appel à Projets de Recherche e-education du PIA 2. Le corpus étudié ici s'inscrit spécifiquement dans le cadre de ce projet.

Les données ont été collectées à l'aide de deux outils : une enquête en ligne et des entretiens collectifs semi-directifs. Les collèges participants au projet TED distribuaient les tablettes au sein des établissements de deux manières : en déploiement individuel (chaque élève était équipé d'une tablette qu'il pouvait rapporter chez lui) et en déploiement mixte (certains groupes étaient équipés individuellement et d'autres utilisaient la tablette uniquement au collège). Les instruments de la recherche ont été proposés aux élèves des collèges en déploiement individuel et mixte. Ainsi, des élèves équipés et non équipés de tablette font partie de l'échantillon étudié.

Cette recherche s'intéresse à l'ensemble des équipements des élèves y compris les équipements personnels. C'est pourquoi trois types d'appareils numériques ont été identifiés : a) l'ordinateur de bureau et l'ordinateur portable ; b) la tablette TED et tout autre tablette ; c) le téléphone mobile avec ou sans connexion Internet. De même, nous considérons trois finalités d'usage possibles des appareils numériques : a) pour des apprentissages scolaires/devoirs, b) pour des apprentissages non scolaires (dans le cadre d'activités de sport, de loisir, club, etc.) et, c) pour d'autres raisons personnelles. Nous différencions ici les apprentissages non scolaires d'autres raisons personnelles où les élèves ne cherchent pas à apprendre mais davantage à communiquer, s'exprimer, se détendre, s'amuser, etc.

Le questionnaire en ligne comporte trois parties : 1) la représentation des espaces-temps « collège » et « maison » ; 2) la représentation de la forme scolaire et, 3) la relation entre l'utilisation des appareils numériques et la forme scolaire. Seules les deux dernières parties sont analysées ici. Cela représente 13 assertions de la deuxième partie et 8 assertions pour chacun des trois types d'appareils numériques de la troisième partie.

La deuxième partie du questionnaire est composée des assertions suivantes : « je respecte un emploi du temps », « il est possible d'en savoir plus que l'enseignant sur la matière », « dans tous les cas, l'enseignant sait plus que moi », « je crois tout ce que l'enseignant dit », « l'enseignant sait ce qui me convient pour que j'apprenne », « l'enseignant prend toute les décisions sur mon travail », « je sais organiser mon travail scolaire tout seul(e) », « j'ai besoin d'avoir mon travail contrôlé », « l'enseignant est attentif à mon progrès », « je recherche sur Internet ce dont j'ai besoin », « je me sens libre » et « je suis autonome ».

La troisième partie est constituée des assertions suivantes pour chaque type d'appareil numérique : « j'utilise [type d'appareil numérique] quand je veux », « peu importe ce qui se passe autour de moi, j'utilise [type d'appareil numérique] », « je prends moi-même toutes les

décisions sur l'utilisation de [type d'appareil numérique] », « j'ai besoin d'être encadré quand j'utilise [type d'appareil numérique] », « j'utilise [type d'appareil numérique] pour mes apprentissages scolaires/devoirs », « j'utilise [type d'appareil numérique] pour mes apprentissages non scolaires (sport, loisirs, club, etc.) », « j'utilise [type d'appareil numérique] pour des raisons personnelles » et « toutes les informations que je trouve sur [type d'appareil numérique] sont justes ».

Au total, 37 assertions ont été proposées avec une double échelle de Likert à quatre choix de réponses (1. pas du tout d'accord, 2. plutôt non, 3. plutôt oui, 4. tout à fait d'accord). Chacune des deux échelles correspond à l'un des deux espaces-temps (la maison et le collège), considérés comme principaux dans la vie des élèves dans cette recherche.

La passation du questionnaire en ligne et des entretiens collectifs s'est déroulée de juin à juillet 2014. L'échantillon du questionnaire comporte 174 réponses des élèves de 7 collèges urbains et ruraux. La plupart des réponses (85%) provient des classes de sixième et cinquième, donc des jeunes âgés de moins de 13 ans.

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé le logiciel JMP de SAS. Trois types d'analyses statistiques ont été réalisés : une analyse non paramétrique de corrélation utilisant le test de corrélation de Kendall (tau), une analyse factorielle en composantes principales (ACP) et une analyse factorielle de correspondances multiples (AFCM). En plus, une analyse catégorielle a été réalisée avec les entretiens collectifs.

2 RESULTATS : LES COLLEGIENS DU PROJET TED

2.1 Axes de la représentation de la forme scolaire

Une analyse par composante principale (ACP) a été réalisée en utilisant les assertions de la deuxième partie du questionnaire. A partir de ces calculs, 3 axes avec 2 polarités chacun ont été identifiés. Un sens a été donné à chaque axe en interprétant les positionnements plus saillants. Comme l'illustre la figure n°1, chaque axe révèle de ce que la forme scolaire représente davantage pour les élèves : la réussite scolaire, l'autorité et le rapport au savoir.

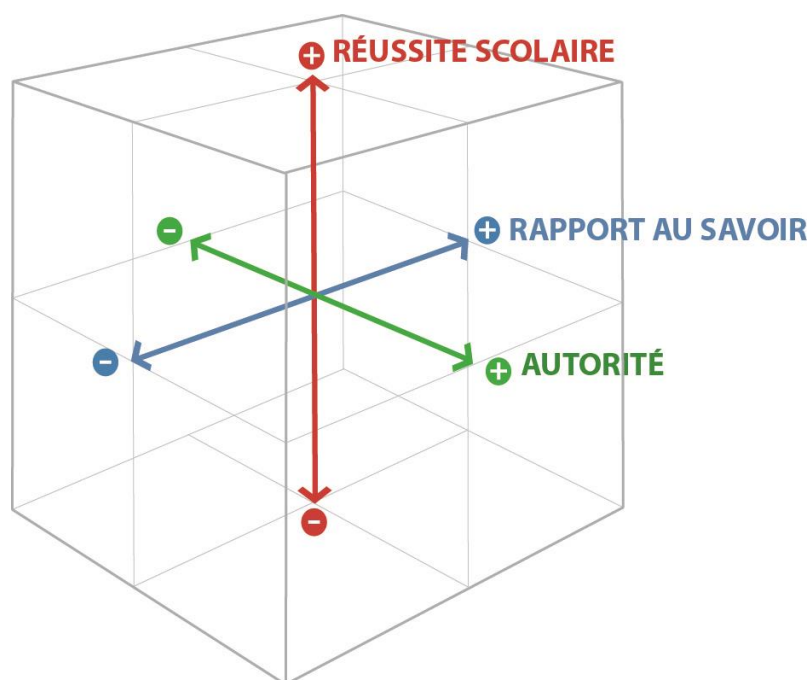


Figure n°1. Principales axes de la représentation de la forme scolaire par les élèves

De cette manière, l'axe 1 « Réussite scolaire » désigne trois traits de la forme scolaire traditionnelle, soit les rapports au savoir, à l'autorité et à l'évaluation. L'élève qui privilégie le côté positif de cet axe dans sa représentation de la forme scolaire (élève « Réussite scolaire positive ») considère que l'enseignant est le détenteur des savoirs au collège mais surtout à la maison. En effet, à la maison cet élève considère l'enseignant comme une figure légitime pour lui faire apprendre, c'est lui qui est attentif à son progrès et contrôle son travail.

Dans l'axe 2 « Autorité » le positionnement de l'élève s'organise autour de deux éléments : l'autorité et l'évaluation. L'élève qui se situe davantage dans la polarité négative de cet axe (élève « Autorité négative ») considère qu'il sait organiser son travail en autonomie au collège comme à la maison. Au collège, cet élève déclare ne pas avoir besoin que son travail soit contrôlé ni d'être suivi par l'enseignant.

L'axe 3 « Rapport au savoir », comme son nom l'indique, montre les élèves qui, dans leur représentation de la forme scolaire, identifient davantage la relation au savoir. Dans sa polarité positive (élève « Rapport au savoir positif »), l'élève ne considère pas l'enseignant comme le seul détenteur des savoirs de sa matière au collège et il n'adhère pas forcément au discours de l'enseignant à la maison.

Une fois les axes établis, la contribution des élèves à ces axes a été calculée. Chaque élève a ainsi été rattaché principalement à un axe en fonction de sa contribution relative. Bien entendu, il s'agit d'une illustration théorique simplifiée car chaque élève a un positionnement sur chacun des trois axes mais ici nous considérons uniquement le plus fort.

2.2 Le partage d'attention et la représentation de la forme scolaire

Une analyse factorielle de correspondance multiple (AFCM) a été réalisée afin d'associer les 6 polarités des axes et le positionnement des élèves par rapport à l'utilisation qu'ils ont de leurs appareils numériques (troisième partie du questionnaire). Ces calculs ont été réalisés uniquement pour l'espace-temps « collège ».

Afin de mettre en lien les pratiques numériques des élèves avec les axes de la représentation de la forme scolaire, deux assertions relatives à l'utilisation autonome des appareils numériques ont été proposées aux élèves : « j'utilise [type d'appareil numérique] quand je veux » et « peu importe ce qui se passe autour de moi, j'utilise [type d'appareil numérique] ». Dans le cadre de nos analyses, ces deux assertions ont été croisées. D'après le calcul des contributions relatives, la dimension 1 est expliquée à 42,93 % et la dimension 2 l'est à 35,87 %. La contribution cumulée de ces deux dimensions est donc de 78,80%.

De cette manière, les résultats montrent que le sentiment d'autonomie dans la gestion de l'espace-temps et le « *phubbing* » au collège peuvent être associés principalement aux élèves dont la représentation de la forme scolaire se situe davantage dans les axes « Autorité » et « Rapport au savoir ». L'élève « Autorité négative » ne se sent pas autonome dans la gestion de l'espace-temps dans l'utilisation de la tablette TED ne fait pas « *phubbing* ». Par contre, l'élève « Rapport au savoir positif » a le sentiment de gérer l'espace-temps dans l'utilisation du téléphone et il déclare faire « *phubbing* » avec la tablette TED et le téléphone.

2.2.1 Le partage d'attention expliqué par les élèves

L'habitude des élèves de partager leur attention se manifeste au collège comme à la maison. Les résultats des entretiens collectifs montrent qu'à la maison, la plupart des élèves déclarent discuter en ligne en même temps qu'ils font leurs devoirs scolaires. D'autres regardent des vidéos, écoutent de la musique ou regardent la télévision. Certains élèves n'ont pas le droit de faire d'autres choses pendant qu'ils font leurs devoirs à la maison ou ne le font pas parce qu'ils considèrent ne pas être capables de se concentrer. A la question « est-ce que vous pouvez faire les deux choses en même temps et les faire bien ? », la plupart des élèves déclare ne pas être capable de se concentrer et bien faire deux choses en même temps. Certains élèves considèrent que faire deux choses en même temps « *c'est une habitude à prendre* » (Meredith, 4^{ème}). D'autres considèrent que c'est un signe de modernité : « *c'est bon, on n'est pas dans les années 50 là !* » (Jimmy, 6^{ème}). Il y en a qui identifient ce qui est défini par Linda Stone comme « l'attention partielle continue » (Citton, 2014) : « *{oui, on peut le faire} parce que tiens, on t'envoie un message, voilà t'écris, et tu te reconcentres, on te renvoie un message, tu te déconcentres, et puis après tu te reconcentres* » (Enaëlle, 5^{ème}). D'autres considèrent que cela dépend de la tâche, si elle est répétitive il est possible que la durée pour accomplir la tâche soit plus longue.

Au collège, ce partage d'attention est aussi identifié par les élèves sans que cela implique forcément l'utilisation du numérique : « *(...) ou sinon on a des devoirs d'anglais et avant on a math alors je fais les devoirs d'anglais en math* » (Meredith, 4^{ème}).

2.3 Le paradoxe du besoin d'encadrement et le sentiment d'autonomie

Afin de savoir comment les élèves se positionnent par rapport à l'autonomie d'utilisation des appareils numériques et l'encadrement, deux autres assertions ont été proposées : « j'ai besoin d'être encadré quand j'utilise [type d'appareil numérique] » et « je prends moi-même toutes les décisions sur l'utilisation de [type d'appareil numérique]. Les résultats du test de Kendall (τ) montrent que, de façon apparemment paradoxale, les élèves se sentent très autonomes dans l'utilisation des appareils et, en même temps, ils considèrent nécessaire d'être encadrés pour leur utilisation au collège. Plus l'élève se sent autonome dans la gestion de l'espace-temps dans l'utilisation des appareils numériques, plus il déclare avoir besoin d'être encadré dans son utilisation (ordinateur $\tau = 0,4168$, $p < 0,0001$; tablette TED $\tau = 0,5038$, $p < 0,0001$; téléphone $\tau = 0,4470$, $p < 0,0001$). Pourtant, ces résultats doivent être contextualisés et relativisés. Dans le cas de l'utilisation de la tablette TED, la force de la corrélation est peut-être due au caractère scolaire de la tablette. En ce qui concerne l'ordinateur, la portabilité et la disponibilité de ces appareils au CDI dépendent du projet du collège.

Complémentairement, le croisement de l'assertion « j'ai besoin d'être encadré dans l'utilisation de [type d'appareil numérique] » et les axes de la représentation de la forme scolaire a été réalisé par analyse factorielle de correspondance multiple (AFCM). D'après le calcul des contributions relatives, la dimension 1 est expliquée à 56,59% et la dimension 2 l'est au 24,92%. La contribution cumulée est donc de 81,50 %. Les résultats montrent que l'élève « Autorité négative » déclare avoir besoin d'être encadré dans l'utilisation de la tablette TED au collège. Par contre, l'élève « Rapport au savoir positif » déclare avoir besoin d'être encadré dans l'utilisation du téléphone et l'ordinateur au collège.

2.3.1 Le besoin d'encadrement

Les entretiens collectifs montrent que pour la plupart des élèves si la tablette pouvait être utilisée à volonté en cours, ils seraient moins attentifs à ce que l'enseignant dit ou ne

l'écouterait pas du tout. D'autres considèrent que l'accès continu au numérique et sans cadrage en cours serait plutôt une contrainte car ils auraient leur attention partagée. L'attention des élèves passerait donc de l'enseignant à l'appareil en question. La plupart des élèves reconnaissent donc le besoin d'une régulation externe de l'attention dans le cadre de l'école : « (...) *mais imagine ce {la tablette} n'est pas bloqué, alors là on écoute que dalle à ce que les profs disent (...) déjà que j'écoute rien, alors...* » (Aaron, 4^{ème}). Ils valident la régulation du numérique afin d'être contraints à écouter la leçon : « (...) *Madame, si on peut faire ce qu'on veut pendant les cours, désolé mais moi je laisse tomber la leçon hein* » (Enaëlle, 5^{ème}).

D'ailleurs, certains élèves pensent qu'une stratégie du collège pour réguler leur utilisation du numérique est de limiter la performance et la disponibilité du numérique : « *c'est normal qu'ils n'autorisent pas ça {avoir une tablette individuelle toute l'année d'une « bonne » marque avec la liberté d'installer des applications}, t'es pas obligé d'écouter à ce moment-là* » (Lianne, 4^{ème}).

D'autres justifient leur possible partage d'attention et leur manque d'engagement en fonction de leurs intérêts dans une posture passive par rapport à la gestion de leur propre attention : « (...) *si c'est pour les réseaux sociaux, c'est plus captivant que le cours, donc c'est normal que ce soit interdit pendant {le cours}* » (Lianne, 4^{ème}).

Des élèves voient dans l'utilisation libre de la tablette une façon d'être autonomes pour trouver des informations : « *si y'a des mots qu'on comprend pas, au lieu de déranger le prof, on peut continuer et faire autre chose* » (Achille, 3^{ème}).

Sur la possibilité d'autoréguler leurs pratiques, des élèves pensent que l'autorégulation dans l'utilisation des appareils numériques est possible mais pas pour tous les élèves : « *{ça marcherait avec} ouais, ceux qui sont sérieux* » (Sophie, 5^{ème}).

2.4 L'encadrement de l'attention

Les entretiens collectifs montrent que les élèves identifient les limites et les conditions favorables au maintien de leur attention. Les élèves reconnaissent que leur attention en cours et donc leur engagement dépendent de l'intérêt qu'ils portent au sujet traité. Dans ce contexte, le numérique devient un fort distracteur. A la question « qu'est-ce que vous feriez si vous pouviez utiliser Internet (sur TED ou mobile) en cours tout le temps ? », plusieurs élèves affirment « (...) *si le cours m'intéresse pas trop, on fait un jeu* » (Louis, 4^{ème}). L'incompréhension sur l'utilité des contenus enseignés contribue à l'envie de s'évader des cours : « *bah oui parce quand on parle on va pas dire, un garçon déterminant, article machin et garçon un nom, ça se dit pas, ça sert à rien* » (Laure, 6^{ème}).

3 DISCUSSION

Empiriquement, les élèves se rendent compte des différents types d'attention qu'il faut mobiliser dans les situations de la vie scolaire avec ou sans le numérique. La plupart d'entre eux sont même conscients de leurs propres limites et leurs difficultés pour se concentrer. Ils créent donc des stratégies pour essayer d'être mentalement présents quand « il faut ».

En même temps, la plupart des élèves essaie de transposer ses pratiques numériques personnelles d'en dehors du collège au collège, notamment à l'égard de l'intensité et les habitudes attentionnels (comme dans le cas du « *phubbing* »).

Si l'on ajoute à ce contexte le faible intérêt des élèves sur les contenus et la forme des cours, les conditions sont réunies pour que les élèves ne se plaisent pas en cours et qu'ils cherchent

des récompenses ailleurs, en ligne comme en présentiel. Les élèves partagent leur attention et se distraient.

Nos résultats montrent que les élèves qui ont une représentation de la forme scolaire mettant en avant la place de l'élève comme co-constructeur des savoirs, assument sans problème le fait de partager leur attention en cours avec les appareils numériques. Ces élèves se sentent autonomes dans l'utilisation des appareils numériques au collège à condition qu'ils ne soient pas « scolarisés », comme c'est le cas de la tablette TED. Malgré ce sentiment d'autonomie, ils affirment avoir besoin d'être encadrés dans l'utilisation du téléphone et l'ordinateur.

Les élèves qui déclarent ne pas avoir besoin d'encadrement à l'école affirment, cependant, avoir besoin d'être encadrés dans l'utilisation de la tablette TED. Même s'ils déclarent ne pas partager leur attention avec TED en cours. Compte tenu des caractéristiques de la tablette (pilotage par l'enseignant en cours, liste blanche gérée par l'enseignant, etc.), nous pouvons nous interroger si cette réponse correspond à la mise en œuvre attendue de l'appareil.

En tout état de cause, les élèves qui privilégient le côté négatif de l'axe « Autorité » et ceux qui privilégient le côté positif de l'axe « Rapport au savoir » déclarent avoir besoin d'encadrement dans l'utilisation des appareils numériques. Ainsi, le paradoxe entre le besoin d'être encadré et le sentiment d'autonomie se manifeste dans l'utilisation du numérique chez les collégiens, notamment par rapport à la gestion de l'attention. Ceci n'est donc pas un positionnement de soumission à l'autorité mais plutôt à la forme scolaire. Les élèves ont certes besoin d'un cadre au sein de l'école (Galand, 2008) mais ils attendent un encadrement qui prenne en compte leur opinion et leurs pratiques. Les élèves demandent aussi une relation plus horizontale avec l'enseignant, toute en lui accordant l'autorité morale du groupe.

D'après nos analyses, quatre mesures sont à prendre en compte afin de contribuer au développement de l'autorégulation de l'attention chez les élèves : 1) Accompagner la prise de distance des élèves sur leurs propres pratiques numériques et attentionnelles. Pour ce faire, des séances peuvent être organisées pour que les élèves expérimentent comment fonctionne le cerveau au niveau de l'attention et réfléchissent sur des mesures possibles pour focaliser l'attention. 2) Créer de manière conjointe des règles sur l'utilisation des appareils numériques où l'enseignant fonctionne comme feu vert/rouge. 3) Promouvoir l'orientation des contenus enseignés vers les intérêts des élèves et rendre plus explicite l'utilité des enseignements. 4) Encourager la participation active des élèves pendant les cours.

Nous formulons l'hypothèse que les élèves dont la représentation de la forme scolaire a un fort lien aux savoirs et qui déclarent partager leur attention avec le numérique en cours, ont plus de disposition pour développer l'autorégulation de l'attention au profit de l'apprentissage. Ceci en raison de la prise de conscience de leurs pratiques numériques et du rapport à l'École qui dépasse les conventions sociales. Pourtant, d'après les élèves, ce sont les élèves « sérieux » qui auraient les compétences pour autoréguler leur attention. A la suite de cette étude il faudrait identifier ce qu'ils entendent par « élève sérieux ».

Les analyses présentées ici sont exploratoires et, par leur saillance, n'étudient qu'un des trois axes retrouvés. Pour formuler en profondeur les axes « Réussite scolaire » et « Autorité », des analyses supplémentaires devront être envisagées. Afin d'arriver à des résultats plus concluants, la suite de cette étude déterminera les profils des élèves par rapport à la représentation de la forme scolaire.

Du fait des particularités de l'échantillon, les résultats présentés ici ne peuvent pas être en l'état transposés ou généralisés à d'autres collèges. L'intérêt de cette analyse est d'identifier les éléments de la représentation de la forme scolaire qui sont en tension dans l'utilisation des appareils numériques et la relation avec les types d'attention mobilisés au collège.

4 CONCLUSION

L'environnement numérique qui entoure les élèves conduit à des constantes sollicitations en ligne avec un niveau de contrainte de réponse analogue aux sollicitations en présentiel. Les élèves essaient de reproduire leurs pratiques attentionnelles au collège dans l'utilisation des appareils numériques pour s'évader de la réalité de l'école. Nos résultats montrent que les élèves sont conscients des leurs habitudes attentionnelles et prennent des mesures pour accomplir le minimum nécessaire en termes de présence attentionnel au collège. Ainsi, les élèves déclarent-ils avoir besoin d'encadrement dans l'utilisation des appareils numériques mais à condition que ce soit d'une manière plus horizontale et négociée. De même, les résultats montrent que la représentation que les élèves ont de la forme scolaire a une influence sur l'utilisation continue des appareils numériques à l'école. Si l'on veut avoir des élèves qui puissent autoréguler leur attention dans n'importe quel milieu, il est nécessaire d'expérimenter des stratégies liées au développement de compétences de gestion de l'attention à l'école ; l'utilisation du numérique peut-être une bonne occasion pour y parvenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou F. & Tricot A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Retz.
- Bach J-F., Houdé O., Léna P., Tisseron S. (2013), *Enfant et l'écran. L'enfant et les écrans. Un avis de l'Académie des sciences*. Institut de France, Académie des Sciences.
- Citton Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*, Seuil.
- Galand B. (coord.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*, Couleurs livres.
- Houssaye J. (2012). L'autorité ne passera pas. *Recherche et formation* [En ligne], 71. Consulté le 18 août 2016.
- Le Quéau P. (2014). Formes et cadrages de l'attention. In Y. Citton (Éd.), *L'économie de l'attention: nouvel horizon du capitalisme ?* (p. 205-218), La Découverte.
- Maulini O. & Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. Dans Maulini, O. & Montandon, C. (Eds.) *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp. 147-168). Genève: De Boeck.
- Pool M., Koolstra C. M. & Van der Voort T. H. A. (2003). The impact of Background Radio and Television on High School Students' Homework Performances. *Journal of Communication*, Mars 2003.
- Quentel J-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Education*, (20), 23-32.
- Solari M. & Cerisier J-F. (2015), « Le BYOD : un cadre nouveau pour l'appropriation des technologies numériques par les collégiens et les lycéens », Communication au colloque Ludovia 2015.
- Solari M. (2016). « Que représente l'utilisation du téléphone au collège face à la forme scolaire ? » Dans S. Iksal, C. Michel et C. Pelissier (dir.), *Actes des 6ièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (RJCEIAH)*. Montpellier. Repéré à : https://rjceiah.sciencesconf.org/data/pages/Actes_RJC_Final2.pdf