UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉTHIQUE DE L'USAGE DES SANS-FILS DANS LES CÉGEPS FRANCOPHONES DE LA RÉGION DE MONTRÉAL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SCIENCE TECHNOLOGIE ET SOCIÉTÉ

PAR
CHRISTIAN NZIENGUE-A-TOMBET

NOVEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette thèse est l'aboutissement de plusieurs efforts conjugués. Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail sans le soutien d'un grand nombre de personnes. J'aimerais d'abord remercier ma directrice de thèse, Madame Magda Fusaro. Sans elle ce sujet de recherche n'aurait pas vu le jour. Merci également pour la confiance qu'elle m'a témoignée depuis les années de maîtrise.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'accepter d'évaluer mon travail. Merci pour vos remarques.

Je m'en voudrais, si je ne remerciais pas Monsieur Raymond Laliberté du Carrefour technologique. Merci pour votre disponibilité.

Merci à tous les professeurs et étudiants des cégeps, qui ont manifesté de l'intérêt pour cette recherche, en participant aux entrevues. Merci pour votre temps.

Je n'oublie pas tous ceux qui m'ont encouragé dans les moments difficiles. Merci à ma famille. Merci à Constantin. Merci surtout à mon père que je n'ai pas vu depuis des années, car j'ai dû mener cette thèse à son terme.

Merci à ma petite sœur Doriac.

Merci à Irina, mon épouse, pour son soutien indéfectible et ses nombreux encouragements. Merci à Angela, Daniela et Christina, mes filles. On passera désormais beaucoup plus de temps ensemble. Surtout Daniela et Christina qui sont nées pendant ces années de thèse.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

LISTE DES FIGURES x

LISTE DES TABLEAUX xi

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xii

RÉSUMÉ xiii

INTRODUCTION 15

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DERECHERCHE 19

1.1. État de la recherche sur l'usage des sans-fils dans l'enseignement 20

1.2. Justification du sujet de recherche 29

1.3. Présentation des trois piliers sur lesquels s'appuie la problématique de recherche 35

1.3.1. Les sans-fils comme prolongements de soi des usagers 35

1.3.2. Les usages des sans-fils en tant que conséquences de l'usager prolongé 40

1.3.3. L'éthique de l'usage des sans-fils dans les cégeps 43

1.4. Mise au point quant à l'objet de la recherche 47

1.5. Questions et objectifs de recherche 51

CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL 57

2.1. Les origines de la relation entre l'humain et la technique 59

2.2. Les étapes de l'extériorisation 62

2.2.1. La technique comme vecteur de mémoire 63

2.2.2. La technique comme médiation entre l'Homme et son milieu 66

2.3. Le dévoilement comme définition de la technique selon Heidegger 69

2.4. Les sans-fils comme prolongement de soi 71

2.5. L'extériorisation comme processus d'apprentissage 73

2.5.1. Plusieurs points de vue concernant l'extériorisation 75
2.5.2. La coévolution entre l'humain et les outils technologiques 76
2.5.3. Technologie comme fonction de contenance du psychisme de l'Homme 77
2.5.4. L'Homme à l'ère de l'assistance technologique 78
2.5.5. Les sans-fils en tant qu'outils incontournables 79

2.6. La dépendance et l'addiction aux sans-fils 81

2.6.1. Abus de la terminologie psychopathologique 83
2.6.2. Les dépendances fonctionnelle et existentielle aux sans-fils 84
2.6.3. Distinction entre addiction et dépendance aux sans-fils 89
2.6.4. L'impératif de connexion 92

2.7. L'éthique 94

2.7.1. Autres définitions de l'éthique 94
2.7.2. Le caractère évolutif ou mouvant de l'éthique 96
2.7.3. Les formes de l'éthique 97
2.7.4. Le responsable des questions éthiques dans les organisations 100
2.7.5. L'éthique de l'usage des sans-fils dans les établissements d'enseignement 102

2.8. Définition de la morale et différence avec l'éthique 106

2.9. Différence entre morale, éthique et loi 108

2.10. La confiance 109

2.11. La sanction 112

2.11.1. Différence entre sanction et punition 112
2.11.2. La sanction comme conséquence d'un acte 113
2.11.3. La sanction dans le domaine de l'éducation 115
2.11.4. Le principe de calcul dans la sanction 118
2.11.5. La sanction et la technologie de la représentation 120
2.11.6. Pourquoi sanctionner ? 121
2.11.7. Comment sanctionner ? 122
2.11.8. Les fins de la sanction en éducation 123

2.12. Tableau synthèse des concepts 125

CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE 132

3.1. Méthode de recherche qualitative 133

3.2. Posture épistémologique 137

3.3. Stratégie de recherche 143

3.4. Collecte des données 146

3.4.1. La triangulation des données 153
3.4.2. L'anonymisation des sources 156
3.4.3. La cueillette de données 156
3.4.4. L'étude documentaire 157
3.4.5. L'entrevue ou l'entretien 160

3.5. Analyse des données 162

3.5.1. Réalisation des verbatim 162
3.5.2. Analyse et traitement des données 164
3.5.3. Le codage multithématique 164
3.5.4. Considérations éthiques 183

Conclusion 185

CHAPITRE IV RÉSULTATS DE RECHERCHE 186

4.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi 187

4.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction 188
4.1.2. Stress et anxiété comme manifestations de la dépendance et/ou de l'addiction 188
4.1.3. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils 190

4.2. Regard des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants 190

4.2.1. Regard des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance ou d'addiction 190
4.2.2. Conséquences de l'addiction et/ou dépendance chez les étudiants, vécues par les enseignants dans la salle de classe 191

4.3. Les usages des sans-fils 192

4.3.1. Les usages non pédagogiques des sans-fils 193
4.3.2. Les usages pédagogiques des sans-fils 193
4.3.3. Les cas de figures de l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe 193
4.3.4. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe sans exceptions 194

4.4. Regard des enseignants sur les usages des sans-fils par les étudiants 194

4.5. Forme, contenu et temporalité des règlements 194
4.5.1. Les règlements d'usage des sans-fils comme outils de protection des cégeps 195
4.5.2. Les caractéristiques d'un règlement efficace d'après les enseignants .. 195
4.6. Regard des étudiants sur les règlements concernant l'usage des sans-fils .. 196
4.7. L'application des règlements dans la relation triangulaire Δ1 196
4.8. L'application de la double règle dans la relation triangulaire Δ2 198
4.9. La responsabilisation des étudiants dans la relation triangulaire Δ3 199
4.10. L'importance de la direction dans le processus de sanction 200
4.11. L'importance de la sanction dans le règlement 201
4.12. La sanction ou l'outil de légitimation du règlement 201
4.13. Le processus de sanction 201
4.14. Les formes et l'intensité des sanctions 202
4.14.1. L'avertissement 202
4.14.2. La privation 203
4.14.3. L'autosanction ou le fait de se sanctionner soi-même 203
4.14.4. L'expulsion 203
4.15. Le regard des étudiants sur la sanction en cas de non-respect du règlement 204
4.16. La double règle comme outil de régulation de l'usage des sans-fils par les étudiants 205
Conclusion 207
CHAPITRE V LES SANS-FILS COMME PROLONGEMENTS DES USAGERS. ET LEURS CONSÉQUENCES EN TERMES D'USAGES 208
5.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi 209
5.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction 212

5.1.2. Stress et anxiété comme manifestations de la dépendance et/ou de l'addiction 214
5.1.3. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils 219
5.2. Regard des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants 220
5.2.1. Regard des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance ou d'addiction 222
5.2.2. Conséquences de l'addiction et/ou dépendance chez les étudiants, vécues par les enseignants dans la salle de classe 225
5.3. Les usages des sans-fils 231
5.3.1. Les usages pédagogiques des sans-fils 235
5.3.2. Les cas de figures de l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe . 240
5.3.3. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe assortie d'exceptions 241
5.3.4. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe sans exceptions 245
5.4. Regard des enseignants sur les usages des sans-fils par les étudiants 248
Conclusion 251
CHAPITRE VI LA SANCTION COMME ÉLÉMENT CENTRAL DU GLISSEMENT ENTRE LA MORALE ET L'ÉTHIQUE DANS L'USAGE DES SANS-FILS PAR LES ÉTUDIANTS DANS LA SALLE DE CLASSE 252
6.1. Forme, contenu et temporalité des règlement 253
6.2. Les règlements d'usage des sans-fils comme outils de protection des cégeps 256
6.3. Les caractéristiques d'un règlement efficace d'après les enseignants 258
6.4. Regard des étudiants sur les règlements concernant l'usage des sans-fils .. 262
6.5. L'application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1 . 264
6.6. L'application de la double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2 271

6.7. La responsabilisation des étudiants comme moyen de régulation des sans-fils 277

6.8. Les sans-fils ne sont pas en cause 280

6.9. L'importance de la direction dans le processus de sanction 282

6.10. L'importance de la sanction dans le règlement 283

6.11. La relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires 291

6.12. La sanction comme outil de légitimation du règlement 294

6.12.1. Regard des enseignants sur les sanctions 294
6.12.2. Le processus de sanction 298
6.12.3. Les formes et l'intensité des sanctions 304
6.12.4. L'avertissement 307
6.12.5. La privation 309
6.12.6. L'autosanction ou le fait de se sanctionner soi-même 311
6.12.7. L'expulsion 313

6.12.8. Le regard des étudiants sur la sanction en cas de non-respect du règlement 315

Conclusion 321

CHAPITRE VII DISCUSSION 322

7.1. Les sans-fils comme prolongements de soi 323

7.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction 324

7.1.2. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils 327

7.2. Application des règlements par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe 329

CONCLUSION 343

Limites et piste pour les recherches futures 352

APPENDICE A 354

APPENDICE B 355

APPENDICE C 356

APPENDICE D 361

APPENDICE E 366

APPENDICE F 367

APPENDICE G 368

APPENDICE H 370

APPENDICE I 372

APPENDICE J 374

BIBLIOGRAPHIE 379

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. Cas unique avec la participation des cégeps 145

Figure 3.2. Réponses aux questionnaires 151

Figure 3.3. Triangulation des données 155

Figure 4.1. Application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1 196

Figure 4.2. Application double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2 196

Figure 4.3. Non-application du règlement avec la généralisation des sans-fils dans Δ3 200

Figure 6.1. Application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1 265

Figure 6.2. Application de la double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2 274

Figure 6.3. Non-application du règlement avec la généralisation des sans-fils dans Δ3 277

Figure 6.4. Glissement entre morale absolue et morale relative 286

Figure 6.5. Glissement entre morale relative et éthique 288

Figure 6.6. Glissement entre morale absolue et éthique 290

Figure 6.7. Relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires 292

Figure 6.8. Cas de figures des relations enseignants/étudiants par rapport aux sans-fils 293

Figure 7.1. Relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires 330

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Résumé des concepts 127
Tableau 3.1. Échantillonnage 148
Tableau 3.2. Profil des enseignants 152
Tableau 4.1. Tous les types d'usages 192
Tableau 4.2. Usages qui permettant glissements entre morale absolue et morale relative 205
Tableau 5.1. Usages des sans-fils par 1es étudiants 231
Tableau 6.1. Usages pédagogiques et non-pédagogiques dans le cadre de la double règle 272
Tableau 6.2. Formes et intensités des sanctions selon les enseignants et les étudiants 305

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

TIC	Technologies de l'information et de la communication
ACEI	Autorité canadienne pour les enregistrements Internet
RSN	Réseaux sociaux numériques
OMS	Organisation mondiale de la santé
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
UPSI	Usage pathologique spécifique d'Internet
UPGI	Usage pathologique généralisé d'Internet
FOMO	Fear Of Missing Out
AMJ	Academy of Management Journal
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CER	Comité d'Éthique à la Recherche
BYOD	Bring your own device

RÉSUMÉ

Cette recherche est consacrée à l'étude de la dimension éthique de l'usage des sans-fils (téléphone intelligent et tablette numérique), par les étudiants, dans cinq cégeps francophones de la région de Montréal. En effet, la généralisation des sans-fils est telle, que les étudiants des cégeps font partie des catégories de la population qui utilisent le plus ces technologies. Ces étudiants entretiennent des liens avec les sans-fils tels, que la plupart d'entre eux les considère comme des prolongements de leurs corps, avec pour conséquences le fait de les utiliser de façon quasiment naturelle; peu importe le temps, et l'endroit où ils se trouvent, y compris dans la salle de classe. Plusieurs raisons, notamment familiales et professionnelles, conduisent les étudiants à être autant attachés à leurs sans-fils, car beaucoup ont une vie de famille, travaillent ou ont tout simplement développé des formes de dépendances vis à vis de ces technologies. Park (2019) parle de dépendance fonctionnelle. Pour Katz (2008) il est question de dépendance existentielle. Pour montrer la profondeur des liens entre les sans-fils et leurs usagers, Harkin (2003) et Fourquet-Courbet et Courbet (2017) en parlent comme d'un « cordon ombilical » qui finit par ancrer l'infrastructure digitale de la société de l'information dans les corps des personnes qui s'en servent.

Or, les cégeps interdisent formellement, à travers leurs cadres réglementaires, à leurs étudiants, de faire usage des sans-fils dans la salle de classe, sous peine de sanctions. La salle de classe devient donc un lieu de tensions quasi permanentes, entre les habitudes d'utilisation des étudiants, constituées en règles, et le cadre réglementaire que les enseignants doivent appliquer et faire respecter. Cette situation, sous forme de triptyque formé par des étudiants prolongés par les sans-fils, les usages qu'ils effectuent, et le cadre réglementaire, conduit les enseignants à avoir trois types de réactions. Il y a d'abord la permissivité face aux usages effectués par les étudiants, ensuite l'interdiction formelle de se servir des sans-fils, sous peine de sanctions disciplinaires. Enfin, entre ces deux premières réactions, il y a celle des enseignants qui, à travers la disposition que nous qualifions de double règle, contournent le cadre réglementaire et ses sanctions, pour permettre aux étudiants d'utiliser leurs sans-fils dans des conditions bien déterminées par les enseignants eux-mêmes.

Cette recherche montre comment la généralisation des sans-fils, à travers la création d'un universum de situations nouvelles et inédites dans les cégeps, contribue à la redéfinition de l'éthique en lui attribuant plusieurs facettes. De ce fait, l'éthique devient situationnelle, objet de choix et de débats (Voyé et Dobbelaere, 2003). Dans une

succession de glissements, l'éthique passe de la morale absolue à l'éthique dans son essence, en passant par la morale relative, grâce à la double règle.

Mots clés : Technologies de l'information et de la communication sans-fils ; technologies sans-fils comme prolongements fonctionnels des usagers ; éthique ; morale ; cadre réglementaire.

INTRODUCTION

Les statistiques les plus récentes indiquent que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sans-fils, notamment le téléphone intelligent et la tablette numérique, se sont généralisées dans quasiment toutes les couches de la société, au point de changer en profondeur, non seulement les habitudes, mais aussi les relations humaines Les sans-fils influencent à ce point la vie des gens au quotidien, qu'ils sont devenus pour beaucoup des prolongements de leurs corps. Il s'agit du phénomène d'extériorisation (Leroi-Gourhan, 1964) à travers lequel les sans-fils perdent progressivement leur qualité de corps étrangers, pour littéralement finir par faire partie du corps de leurs utilisateurs.

Notre recherche s'intéresse aux étudiants des cégeps, qui vivent pour la plupart l'extériorisation, au sens où l'entend Leroi-Gourhan (1964), à travers les sans-fils. Plusieurs auteurs montrent non seulement l'attachement des jeunes aux sans fils (Aoki et Downes, 2003 ; Collin et Lortet, 2016), mais aussi la relation de dépendance fonctionnelle (Park, 2019) et existentielle (Katz, 2008) qu'ils finissent par développer vis à vis de ces technologies. Andrieu (2007), quant à lui, parle des usagers littéralement aliénés par la technologie qui, au lieu d'augmenter leurs usagers finit par les cannibaliser. Harkin (2003) et Fourquet-Courbet et Courbet (2017) qualifient ces technologies de « cordon ombilical » parce qu'elles finissent par ancrer l'infrastructure digitale de la société de l'information à même les corps de ceux qui s'en servent.

C'est dans ce contexte d'une relation symbiotique entre des usagers et les sans-fils, que cette recherche analyse la dimension éthique des usages des sans-fils chez des étudiants « prolongés » des cégeps de la région de Montréal. Ces usages sont multiples, notamment grâce à la possibilité que les étudiants ont de se connecter à Internet. Cela permet à de nombreux usagers d'être à la fois actifs dans le monde réel et dans le monde virtuel. Plusieurs étudiants sont tellement attachés à leurs appareils sans-fils, qu'ils reproduisent leurs habitudes d'utilisation jusque dans la salle de classe. Cette dernière est une sorte de laboratoire qui sert à analyser la dimension éthique de l'usage des sans-fils, effectués par les étudiants, auxquels font face les professeurs.

Il y a d'abord ceux qui appliquent à la lettre le cadre règlementaire concernant les usages des TIC, particulièrement des sans-fils. Ces derniers, pour plusieurs raisons, ne tolèrent pas l'usage des sans-fils. Cette intolérance concerne même la présence des sans-fils pendant qu'ils enseignent. Cela donne lieu à des « chocs » entre les règlements appliqués par les enseignants, et les habitudes d'usages des sans-fils des étudiants.

Il y a ensuite les enseignants qui n'appliquent pas du tout le cadre règlementaire, car ils estiment que c'est la responsabilité des étudiants d'être attentifs pendant les cours, et qu'en tant qu'enseignants, ils n'ont pas à faire la police dans la salle de classe. Dans ce cas, ce sont les habitudes d'utilisation des sans-fils des étudiants, quasiment érigées en règles, qui prévalent dans la salle de classe.

Enfin, il y a les enseignants qui estiment qu'il est possible de trouver une troisième voie. Il s'agit de tirer profit de la présence des sans-fils dans la salle de classe, notamment sur le plan pédagogique, en levant momentanément, le temps d'une activité, l'interdiction du cadre réglementaire. Mais ces enseignants accommodent aussi leurs étudiants en leurs permettant d'effectuer des usages qui relèvent de la vie privée des étudiants. La raison de cet accommodement est que, les règlements des cégeps stipulent que les étudiants n'ont pas le droit de se servir des sans-fils dans la

salle de classe. Nous qualifions ce dispositif de « double règle », car les enseignants ont la possibilité de faire valoir leurs règles personnelles concernant l'usage des sans-fils. Ces règles sont des avenants de circonstance au cadre réglementaire officiel des cégeps en matière d'usages des sans-fils. Autrement dit, ces règles permettent aux enseignants de contourner l'interdiction, et donc la sanction des règlements officiels. Il s'agit d'un compromis entre le cadre réglementaire et les règles des étudiants.

Nous montrons que la gestion de l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe, conduit à une redéfinition de la notion d'éthique dans les faits, grâce à un glissement entre une morale absolue et une morale relative. Grâce à la double règle, est apparu une zone hybride, qui n'est pas tout à fait de l'éthique ni tout à fait la morale. Nous nous appuyons sur les définitions de l'éthique de Comte-Sponville (1991), et celle de Ricœur (1990) en guise d'étalon. Nous avons choisi ces auteurs pour plusieurs raisons. Leurs définitions offrent des perspectives en termes d'évolution et d'adaptation de l'éthique en fonction des contextes et des objets auxquels elle s'applique ; ce que confirme cette recherche dans le contexte des cégeps en tant qu'organisations humaines régies par des normes. De plus Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990) proposent aussi des définitions de la morale, qui nous permettent de constater sur la base des données recueillies, ledit glissement. Voyé et Dobbelaere (2003) abondent dans le même sens, en affirmant que, entre autres raisons, puisque les nouvelles technologies entraînent des questions inédites, l'éthique devient situationnelle, objet de choix et de débat.

Le premier chapitre aborde la problématique de recherche, et décrit l'objet de notre étude, après avoir présenté plusieurs études qui traitent de la question de l'usage des sans-fils dans les établissements d'enseignement, nous présentons les raisons qui ont conduit à traiter cette question de recherche. La question principale de recherche y est également présentée. Elle consiste à savoir comment la généralisation des sans-fils

contribue à la redéfinition de l'éthique des usages des sans-fils dans les cégeps, particulièrement dans la salle de classe.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel. Dans ce chapitre, nous présentons sous la forme de trois catégories, les concepts pertinents sur lesquels s'appuient cette recherche. Puisque le sujet de recherche concerne à la fois la relation entre les sans-fils et les étudiants, l'éthique, et les usages des sans-fils, le cadre conceptuel présente comment ces catégories de concepts sont inter-reliés. Nous avons fait le choix de partir des origines de la relation Homme/technique, par le biais de la philosophie des techniques, entre autres disciplines, pour mieux comprendre les dessous de la relation entre les étudiants et les sans-fils aujourd'hui. Le troisième chapitre traite de l'approche méthodologique. Nous y présentons la méthode que nous avons retenue pour cette recherche. Nous présentons aussi la posture épistémologique que nous adoptons en fonction de notre sujet de recherche. Dans le quatrième chapitre nous présentons les résultats de la recherche. Nous analysons ces résultats dans le cinquième et le sixième chapitre. Dans le cinquième chapitre, nous analysons les sans-fils comme prolongements des étudiants. Cette analyse permet ensuite de comprendre le comportement des étudiants en ce qui concerne les usages des sans-fils. Dans le sixième chapitre, nous analysons la dimension règlementaire de l'usage des sans-fils dans les cégeps. Nous montrons comment la sanction est un élément central dans la redéfinition de la notion d'éthique. Dans le septième chapitre nous discutons les résultats de la recherche par rapport aux auteurs mobilisés.

Dans la conclusion, nous répondons aux questions de recherche. Nous présentons également les limites auxquelles nous avons fait face, ainsi que les pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre qui traite de la problématique de recherche, nous commençons par présenter l'état de la recherche sur l'usage des sans-fils dans l'enseignement. Cette présentation permet de justifier notre sujet de recherche, en soulignant les limites des recherches que nous avons consultées. Puisque notre problématique de recherche s'appuie sur un triptyque, nous en présentons ensuite les piliers. Il s'agit d'abord des sans-fils comme prolongements des usagers. Nous montrons comment les sans-fils sont devenus, au fil des années, des outils incontournables dans les sphères de la vie des étudiants. Nous présentons ensuite le deuxième pilier du triptyque que sont les usages des sans-fils en tant que conséquences de l'usager prolongé. Enfin le troisième, à savoir le cadre réglementaire dont les enseignants se servent pour réguler la présence et l'usage des sans-fils dans les salles de classe des cégeps. C'est dans cette section que sont présentées les définitions de l'éthique et de la morale qui serviront de base pour cette recherche. Nous envisageons l'éthique à travers les cadres règlementaires en vigueur dans les cégeps, pour ce qui est de l'usage des sans-fils dans les salles de classe. Nous apportons également quelques précisions pour clarifier l'objet de notre recherche. Nous clôturons le chapitre par la présentation des questions et des objectifs de recherche.

1.1. État de la recherche sur l'usage des sans-fils dans l'enseignement

La question de l'usage des sans-fils dans l'enseignement a été beaucoup abordée dans des articles de presses au Québec. Ces articles nourrissent surtout le débat opposant les arguments en faveur de l'interdiction et la permission des sans-fils dans les salles de classe des écoles primaires et secondaires. On peut lire des titres tels que : « 10 raisons d'utiliser les téléphones mobiles en classe[1] », « Journée sans téléphone portable : en 2015, c'est une ineptie quasi-réactionnaire[2] », « L'usage des téléphones interdit en classe en Ontario à partir d'aujourd'hui[3] » ou encore « Bannir le cellulaire à l'école, une idée pour le Québec[4] ».

Pour aller au-delà du simple débat d'opinion, nous avons consulté plusieurs recherches consacrées à l'implication des TIC en général, et des sans-fils en particulier dans l'enseignement. Bien que les études présentées dans ce travail ne soient pas exhaustives, elles représentent assez bien l'état de la recherche dans ce domaine. Pour illustrer notre propos, nous avons fait le choix de les présenter par niveau d'enseignement, du primaire jusqu'à l'université.

Pour l'enseignement primaire Karsenti et Bernet (2013) décrivent les pratiques pédagogiques d'intégration des TIC par dix enseignants de troisième cycle primaire en milieu défavorisé. Les auteurs montrent que les enseignants perçoivent les TIC, particulièrement l'ordinateur, comme un moyen d'apprentissage, alors que les élèves le considèrent davantage comme un moyen de divertissement. Dans leur étude, les auteurs ne montrent pas comment les enseignants gèrent, d'un point de vue

1. https://ecolebranchee.com/10-raisons-dutiliser-les-telephones-mobiles-en-classe/
2. https://leplus.nouvelobs.com/contribution/1320187-journee-sans-telephone-portable-en-2015-c-est-une-ineptie-quasi-reactionnaire.html
3. https://www.rcinet.ca/fr/2019/11/04/lusage-des-telephones-interdit-en-classe-en-ontario-a-partir-daujourdhui/
4. https://www.journaldequebec.com/2019/09/02/bannir-le-cellulaire-a-lecole-une-idee-pour-le-quebec

disciplinaire, encore moins éthique, les écarts qu'ils constatent entre les usages que font les élèves et les consignes qu'ils leur communiquent pendant les cours. Autrement dit, cette étude ne permet pas de savoir si les élèves sont soumis à un quelconque cadre règlementaire émanant de l'école ou des enseignants.

Dans leur étude, Kiger et al. (2012) montrent que la mise en œuvre efficace de l'apprentissage mobile dépend de plusieurs facteurs. Il y a d'abord l'engagement de l'administration de l'école, ainsi que la formation adéquate des enseignants en matière de pédagogie, d'intégration pédagogique de la technologie, de gestion et d'animation de la classe et d'utilisation des appareils mobiles. Il y a ensuite la nécessité de la présence d'une personne ressource dans l'école, pour soutenir les enseignants dans leurs tâches. Comme pour l'étude de Karsenti et Bernet (2013), celle de Kiger et al. (2012) n'évoque pas la dimension disciplinaire de l'usage des sans-fils par les élèves dans la salle de classe. Cette question est abordée de façon indirecte par l'évocation de la formation des enseignants, ainsi que la suggestion d'une personne ressource pour venir en aide aux enseignants. Cela suppose que les enseignants ont besoins d'acquérir des compétences en matière de gestion de classe en lien avec l'usage des sans-fils.

Pour l'enseignement secondaire, Giroux et al. (2013) arrivent à la conclusion selon laquelle la tablette numérique est un outil prometteur pour soutenir l'apprentissage mobile, à condition que certaines conditions pédagogiques et technologiques soient respectées. L'école doit notamment disposer d'un réseau sans-fil performant, ainsi que des guides définissant les usages acceptables à l'école. Les auteurs mettent l'accent sur les besoins en soutien et en formation pour les enseignants qui intègrent les tablettes dans leurs pratiques pédagogiques. Ces auteurs notent toutefois que les élèves adoptent rapidement des comportements associés aux loisirs et à la vie privée, pendant que les enseignants dispensent leurs cours. Cependant, les auteurs ne montrent pas les implications disciplinaires, encore moins éthiques, qu'implique l'usage de la tablette numérique dans la salle de classe. Cette étude ne parle pas non plus de la façon dont

les enseignants gèrent les problèmes de comportement des élèves distraits par des usages non pédagogiques. Bien qu'ils évoquent l'incursion de la sphère privée dans la salle de classe par le biais des sans-fils, les auteurs ne traitent pas la question en termes de solutions à apporter pour les enseignants.

L'étude de Tilton et Hartnett (2016) montre que la réussite de la mise en œuvre des dispositifs numériques dans les classes dépend de l'efficacité collective entre les enseignants et les élèves. Cela veut dire que la responsabilité de la réussite de l'intégration des TIC dans la salle de classe ne doit pas reposer uniquement sur les enseignants ou les élèves. Cette réussite passe par la collaboration entre les enseignants et les élèves. L'efficacité collective permet non seulement un partage des responsabilités, mais aussi une plus grande autonomie de l'apprenant. Cette étude ne montre pas en quoi consiste, effectivement, l'efficacité collective, quand les élèves ne respectent pas les consignes de l'enseignants, et font des usages qui ne sont pas pédagogiques.

L'étude de Guay (2012) montre comment des enseignants au Québec ont intégré efficacement les TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour ce faire, ces enseignants ont modifié certaines de leurs pratiques pédagogiques. L'auteur prend l'exemple d'une école secondaire qui propose depuis 1997 l'intégration des TIC à travers la mise en place de projets dans lesquels les enseignants et les élèves mettent à profit la puissance des TIC. L'auteur souligne cependant que c'est aussi par la formation initiale et continue des enseignants, que cette intégration va être une réussite. D'où la nécessité, pour les universités, de développer des activités d'intégration qui aideraient les étudiants (futurs enseignants) à se familiariser avec l'usage pédagogique des outils technologiques. Cette étude ne mentionne pas en quoi consisterait les formations offertes aux futurs enseignants, et quels types de situations elles vont permettre que les enseignants gèrent dans la salle de classe.

Bien que l'étude de Womack et McNamara (2017) explore l'utilisation du téléphone portable et son impact sur les performances académiques des étudiants du collège, elle renseigne aussi beaucoup sur le comportement de ces derniers en matière d'usages des sans-fils dans la salle de classe. Les auteurs montrent que 57% des étudiants font du multitâche en classe avec leurs téléphones cellulaires, même s'ils reconnaissent que cela nuit à leurs résultats académiques. D'après les auteurs, c'est un comportement qui peut être exacerbé par l'obsession que les étudiants ont du téléphone cellulaire. Cette étude s'est aussi intéressée aux méthodes de prévention utilisées par les enseignants. Les enseignants et les pairs sont très conscients de l'utilisation du téléphone cellulaire dans leurs salles de classe. Ils croient que c'est un facteur majeur de distraction pour les étudiants dans leurs apprentissages. L'étude conclue que l'utilisation fréquente du téléphone cellulaire par les étudiants en classe, peut être due à l'inefficacité des politiques relatives aux téléphones cellulaires établies par les professeurs. Ces politiques peuvent fonctionner pour une classe et ne pas fonctionner pour d'autres. Mais l'étude ne mentionne pas les raisons du succès et de l'échec de ces politiques d'une classe à l'autre. Elle ne mentionne pas non plus en quoi consiste ces politiques.

L'étude de Lancaster (2018) présente plusieurs implications pour la recherche sur les politiques relatives à l'usage du téléphone cellulaire en salle de classe. Elle présente aussi plusieurs applications pratiques pour les enseignants qui élaborent et appliquent ces politiques. Cette étude est la première à inclure une expérience basée sur un semestre complet de travail en classe dans deux sections du même cours, dans lequel différentes politiques concernant l'utilisation des téléphones cellulaires par les étudiants ont été mises en œuvre et appliquées. Elle permet une compréhension plus complète de ce qui se passe lorsque les étudiants sont soumis à une politique restrictive, et quand ils sont soumis à une politique permissive de l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Elle propose également plusieurs applications pratiques utiles aux enseignants des collèges, qui doivent décider de la manière dont ils vont mettre en œuvre et appliquer ces politiques. Cette étude montre qu'il y a 96% de chance qu'un

étudiant soit en possession de son téléphone cellulaire et qu'il l'utilise dans la salle de classe. D'un point de vue pratique, Elle montre que l'apprentissage des étudiants n'est pas nécessairement compromis par l'utilisation des téléphones cellulaires en classe. Contrairement à ce que certains pourraient penser, les étudiants peuvent avoir une perception plus favorable des enseignants qui ne leur permettent pas d'utiliser leurs téléphones cellulaires pendant les heures de classe. C'est-à-dire lorsque des politiques restrictives sont en place. En même temps, les étudiants ne voudraient pas être empêchés d'utiliser leurs téléphones cellulaires. D'après l'étude, Il n'y a donc aucune garantie que les étudiants réagissent bien lorsqu'ils sont confrontés à une politique restrictive. Cette étude recommande que les enseignants appliquent la politique, en montrant aux étudiants qu'elle est officielle et qu'elle émane, par exemple, de la direction ou du département. En guise de limite, l'étude s'est appuyée sur deux sections d'une seule classe. Sans un échantillon représentatif de plusieurs institutions, la généralisation des résultats peut être limitée. Les recherches futures pourront remédier à cette limitation en utilisant un échantillon plus large et plus diversifié.

Jones et al. (2020) ont examiné l'efficacité des politiques permissives et restrictives en matière d'usage de téléphones portables dans une salle de classe dans un cégep. Il en ressort qu'avec une politique restrictive, les professeurs n'étaient pas en mesure de surveiller efficacement l'utilisation du téléphone cellulaire pendant l'enseignement, ce qui peut avoir rendu la politique inefficace. L'étude montre que l'un des facteurs les plus influents sur l'utilisation du téléphone cellulaire est la taille de la classe (Tindell et Bohlander, 2012). Avec plus de 25 étudiants, il peut être impossible de remarquer les cas individuels d'utilisation du téléphone cellulaire. N'étant pas conscient de l'ampleur de l'utilisation du téléphone cellulaire, le professeur pourrait croire que les politiques qu'il applique sont efficaces. Les auteurs montrent aussi qu'il existe un risque que les politiques plus strictes nuisent à l'environnement d'apprentissage. En effet, les étudiants pourraient être concentrés à dissimuler leur utilisation du téléphone, ce qui les éloignerait davantage de l'activité pédagogique qui se passe dans la classe. Les

habitudes d'utilisation des téléphones portables étant bien établies au moment où les étudiants entrent au collège, des politiques strictes peuvent malgré tout être nécessaires pour modifier le comportement des étudiants (McDonald, 2013). Les élèves qui utilisent leurs téléphones cellulaires en classe sont conscients que ce comportement a un impact négatif sur leurs résultats, mais cette activité semble difficile à contrôler (Roberts et al., 2014 ; Sunthilia et al., 2016). Une solution potentielle aux distractions causées par la présence des téléphones portables dans la salle de classe pourrait être que les professeurs les utilisent de manière structurée, pour favoriser les apprentissages. Cela pourrait alléger le besoin obligatoire d'utiliser les téléphones à des fins non académiques par les étudiants. Les méthodes pédagogiques qui utilisent les téléphones en classe à des fins éducatives posent un certain nombre de difficultés logistiques, notamment la nécessité constante de contrôler l'utilisation du téléphone pour les activités non pédagogiques. Cette étude suggère que les méthodes punitives visant à interdire l'utilisation du téléphone portable en classe peuvent être quelque peu inefficaces. Les étudiants utilisent leurs téléphones principalement à des fins de divertissement sur les médias sociaux. Cela peut les distraire par rapport à la matière enseignée en classe. Les méthodes pédagogiques qui utilisent les téléphones en classe à des fins éducatives posent un certain nombre de difficultés logistiques, notamment la nécessité constante de contrôler l'utilisation du téléphone pour les activités « hors sujet ».

L’enseignement universitaire a aussi fait l’objet de plusieurs études dont, par exemple, celle de Ezoe et al. (2009) qui ont analysé le lien entre le style de vie et la dépendance au téléphone portable. D’après cette étude, l'utilisation problématique des téléphones portables dépend de l'âge, de l'extraversion et d'une faible estime de soi des usagers. Les étudiants qui présentent des traits d'extraversion élevés pourraient être enclins à la dépendance au téléphone portable. Il aurait été intéressant d’analyser la dépendance de ces étudiants dans le cadre d’une salle de classe. En effet, cette étude traite de la question de la dépendance chez les étudiants sans pour autant le faire dans le contexte

d’une salle de classe. Ainsi elle ne nous apprend rien sur les implications de la dépendance aux sans-fils pendant le déroulement d’un cours. Encore moins comment les enseignants gèrent ce genre de situation d’un point de vue éthique et règlementaire.

Mercier (2019) a étudié les perceptions des enseignants de langue seconde à propos de l’utilisation du téléphone intelligent en classe par les étudiants. Bien que ce travail aborde la dimension réglementaire de l’usage du téléphone mobile, il le fait sur la base de la perception des enseignants. La perception des étudiants par rapport à leurs propres usages n’est pas traitée. Pour ce qui est de son contexte, cette étude est très limitée parce qu’elle ne concerne que l’usage du téléphone intelligent dans un cours de langue seconde. Elle ne traite pas la question de l’usage du téléphone intelligent dans le cadre d’une classe de façon générale. De plus elle n’aborde pas la question de l’usage du point de vue de l’éthique. Même si l’étude aborde la question de la permissivité, de l’interdiction et de la neutralité des enseignants, ces positions ne sont pas analysées sous l’angle de l’éthique ni de la morale, mais d’un point de vue strictement règlementaire. Ces règlements sont ceux des enseignants et non ceux de l’institution.

Jackson (2012) décrit les perceptions des étudiants universitaires concernant l’usage des appareils mobiles en classe. Les étudiants de cet échantillon ont reconnu que plusieurs d'entre eux utilisent la technologie à des fins non académiques. En fait, l'un des principaux sites qu'ils ont déclaré visiter pendant les cours, pour une raison non académique, est Facebook. Mais de nombreux étudiants ont également déclaré utiliser la technologie mobile en classe pour compléter leurs connaissances. Cette étude présente aussi des recommandations des étudiants concernant les politiques en matière de technologies mobiles dans la classe. Si les enseignants décident d'autoriser la technologie mobile, les étudiants souhaitent que les enseignants discutent avec eux de la manière dont ils souhaitent qu'elles soient utilisées. Par exemple, en cas d'urgence. De la même manière, quand ils choisissent d'interdire la technologie mobile dans leurs classes, les étudiants veulent que les enseignants pensent à en expliquer les raisons au

lieu de l'interdire de façon autoritaire. L'article recommande aux enseignants d'appliquer les politiques, mais de faire attention à ne pas embarrasser les élèves en public. Il est peut-être plus productif de mettre à l'écart, en privé, les élèves qui semblent distraits.

Nous présentons l'étude de Berry et Westfall (2015) après toutes les autres, car elle semble la plus complète et la plus proche de la nôtre. Les auteurs ont mené une enquête auprès de 100 professeurs et 400 étudiants collégiaux dans six établissements privés et publiques du Colorado. L'objectif était de mieux comprendre ce qui pousse les étudiants à utiliser leurs téléphones cellulaires en classe. Les résultats montrent que plus de 80% des étudiants utilisent leurs téléphones au moins une fois par cours, et pensent généralement que cette pratique est acceptable. Ces données sur les étudiants sont complétées par celles d'une enquête menée auprès d'une centaine de professeurs. L'objectif étant d'évaluer une série de politiques pour faire face à ce problème. Il ressort clairement de cette analyse que les politiques les plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants sont généralement perçues par les étudiants comme étant les moins efficaces. Cette étude révèle aussi que le nombre d'étudiants qui apportent un téléphone en classe est supérieur à celui des étudiants qui apportent un ordinateur portable. La majorité des professeurs s'accordent à dire que les distractions et le manque de respect sont parmi les problèmes les plus urgents, causés par l'utilisation verbale et non verbale du téléphone en classe. Les auteurs affirment que le comportement compulsif des étudiants, par exemple la consultation incessante de leurs téléphones, relève de la dépendance. Ils appuient cette affirmation sur les études menées par Jenaro et al. (2007) et Morahan-Martin et Shumacher (2000). L'étude de Berry et Westfall (2015) révèle aussi que plus de 90 % des étudiants affirment remarquer que d'autres étudiants consultent leurs téléphones dans la salle de classe.

Toujours d'après les résultats de cette recherche, moins de 10% des professeurs n'incluent pas de politique relative à l'usage des téléphones cellulaires dans leurs cours.

Cela indique que dans leur grande majorité, les enseignants adoptent des politiques en matière d'usage de téléphones cellulaires en classe. En plus des politiques officielles des établissements d'enseignement, de nombreux professeurs utilisent des politiques supplémentaires, y compris des interdictions préemptives de téléphones cellulaires en classe.

Toujours d'après Berry et Westfall (2015), bien que les enseignants pensent généralement que leurs politiques sont efficaces, l'évaluation des étudiants présente une image différente. L'étude montre que parmi les étudiants qui avaient été réprimandés pour l'utilisation de leur téléphone cellulaire en classe, seuls 40% ont déclaré que la réprimande les avait empêché d'utiliser leur téléphone dans la même classe. Seulement 11% ont déclaré qu'elle les empêcherait d'utiliser leur téléphone dans d'autres classes. Sur l'ensemble de l'échantillon d'étudiants, 61% indiquent que le fait de voir d'autres personnes se faire réprimander, les empêcherait d'utiliser un téléphone cellulaire dans cette classe, et 40% suggèrent que cela les empêcherait de l'utiliser dans d'autres classes.

Les étudiants ont classé les politiques relatives à l'utilisation des téléphones en fonction de leur efficacité. D'après ce classement, les politiques les plus coercitives ont été désignées par les étudiants comme étant les plus efficaces. Il s'agit des politiques qui prévoient, par exemple, la réduction de la note, la confiscation du téléphone ou l'expulsion de la salle de classe, quand les étudiants les enfreignent. L'étude montre que parmi les politiques les moins efficaces pour dissuader l'utilisation du téléphone en classe, il y a les déclarations de politique générale de l'école ou de la classe. Ces politiques, souvent incluses dans le plan de cours, sont les plus utilisées par le corps enseignant. Berry et Westfall (2015) affirment que les réponses à ces questions suggèrent que les enseignants devraient envisager d'adopter des politiques plus fermes ou punitives, s'ils veulent vraiment réduire l'utilisation du téléphone dans leurs classes.

1.2. Justification du sujet de recherche

L'état de la recherche montre que la question de l'usage des sans-fils dans les salles de classe des établissements d'enseignement a surtout été traitée en termes d'impacts sur les performances académiques des apprenants. C'est le cas dans l'enseignement primaire (Karsenti et Bernet, 2013; Kiger et al. 2012) et secondaire (Giroux et al., 2013). Quant à l'aspect disciplinaire ou règlementaire de l'usage des TIC dans la classe, Tilton et Hartnett (2016) en parlent, mais dans le but de réussir leur intégration pédagogique dans l'enseignement secondaire. Guay (2012) aborde cet aspect en mettant l'accent sur la formation des futurs enseignants. Lancaster (2018) et Jones et al. (2020) ont examiné l'efficacité des politiques permissives et restrictives de l'usage des sans-fils dans la salle de classe dans l'enseignement collégial. Ces recherches consistent à savoir si ces politiques doivent être permissives ou restrictives pour un meilleur impact pédagogique sur les étudiants. D'autres recherches (Womack et McNamara, 2017; Berry et Westfall, 2015) fournissent des renseignements précieux sur le comportement des étudiants dans une salle de classe, en termes d'usages des sans-fils, ainsi que la nature des liens qu'ils entretiennent avec ces technologies. Le but étant, là aussi, de comprendre l'impact pédagogique sur les étudiants. Ces études montrent, par le biais du multitâche, à quel point les étudiants sont très dépendants des sans-fils. Cette dépendance se caractérise par une utilisation compulsive des sans-fils (Berry et Westfall, 2015). Jackson (2012) traite cette question pour l'enseignement universitaire. Ezoe et al. (2009) ont analysé le lien entre le style de vie et la dépendance au téléphone cellulaire chez les étudiants universitaires.

Le premier constat que nous faisons est que ces études traitent séparément la question des politiques (permissives ou coercitives), celle des usages et des liens étroits (dépendance) des étudiants aux sans-fils.

Le deuxième constat est que parmi ces recherches, aucune n'aborde la question de l'usage des sans-fils par les étudiants du point de vue de l'éthique. C'est le cas, même

pour Berry et Westfall (2015) qui ont étudié la question règlementaire en considérant à la fois les politiques (coercitives et permissives) de l'usage des sans-fils, la dépendance des étudiants aux sans-fils et les usages effectués par les étudiants. Ces auteurs montrent qu'il est important de comprendre comment la présence massive des sans-fils, ainsi que leur utilisation par les étudiants, contribuent à influencer la façon dont ces politiques sont conçues et appliquées. Leur étude ne va pas au-delà des politiques, puisqu'elle n'analyse pas la substance sur laquelle repose ces politiques, à savoir la notion d'éthique. En effet, ces politiques reposent bien sur une norme qui définit ce qui est bon et ce qui est mauvais. Cette norme, qui est l'éthique, n'est ni questionnée ni analysée dans aucune des recherches que nous avons consultées.

Nous estimons qu'il est tout aussi important d'analyser et de comprendre comment la présence massive des sans-fils, ainsi que leur utilisation par les étudiants, pourrait affecter la notion d'éthique au point de la redéfinir. Cette redéfinition résulterait de l'analyse de l'application des politiques par les enseignants, par rapport aux usages effectuées par les étudiants. En effet, l'état de la recherche montre qu'à travers la perception de l'efficacité des politiques, ainsi que leur application, tous les enseignants n'ont pas la même conception de la norme. On le voit à travers trois profils d'enseignants. Il y a d'abord ceux qui n'appliquent pas de politiques. Berry et Westfall (2015) estiment leur taux à 10% de l'ensemble des enseignants. Il y a ensuite ceux qui appliquent les politiques des établissements. Et enfin, ceux qui combinent les politiques des établissements avec leurs propres politiques (Berry et Westfall, 2015; Jones et al., 2020; Lancaster, 2018).

Pour ce qui est des étudiants, Berry et Westfall (2015) montrent que ces derniers sont beaucoup plus réalistes que les enseignants, par rapport à l'efficacité des politiques d'usage des sans-fils. Pour les étudiants, les politiques les plus efficaces sont celles qui sont les plus fermes et les plus punitives. De plus, les étudiants considèrent les politiques officielles des établissements comme n'étant pas efficaces, car laxistes. En

revanche, les enseignants pensent que ces politiques sont efficaces. Cela prouve aussi que les étudiants et les enseignants n'ont pas non plus la même conception de la norme par rapport aux usages des sans-fils dans la salle de classe.

Puisque les politiques émanent des normes éthiques, et puisqu'il y a des différences dans la conception des normes entre les enseignants, et entre les enseignants et les étudiants, la notion d'éthique devrait donc être analysée et redéfinie. En effet, ces divergences posent la question de savoir sur quelle éthique se basent les trois catégories d'enseignants pour qualifier ou apprécier les politiques qu'ils utilisent. On est en droit de se poser la même question pour les étudiants. Sur quelle éthique se basent-ils pour qualifier ces politiques d'inefficaces? Pour répondre à ces questions, il convient de s'appuyer sur une définition de l'éthique. Cette définition sera présentée plus tard dans ce travail.

Le troisième constat concerne la question de la dépendance et de l'addiction des étudiants aux sans-fils. Bien que les recherches consultées traitent cet aspect en l'abordant sous l'angle psychologique, nous estimons qu'elles auraient pu remonter à l'origine de la relation entre l'Homme et l'outil technique. Même en l'abordant sous l'angle psychologique, aucune de ces recherches ne traite rigoureusement cet aspect. Aucun participant à ces recherches n'a été soumis à un test psychologique dans le but d'établir un diagnostic clinique. C'est la raison pour laquelle nous traitons la dépendance et l'addiction en remontant très loin dans le temps grâce aux travaux de Leroi-Gourhan (1964), Jacques Ellul (1960), Heidegger et d'autres qui traitent la question de la relation Homme/outil technique. En effet, la relation étudiants/sans-fils n'est pas apparue ex nihilo, mais est le résultat d'un long processus que décrivent ces auteurs. Ces auteurs et leurs travaux ne sont évoqués dans aucune des recherches qui traitent la question des sans-fils dans l'enseignement.

Étant donné qu'il n'y a pas de recherches qui traitent cette question en l'abordant sous l'angle d'une relation triangulaire impliquant à la fois les politiques (qu'elles soient permissives ou coercitives), les étudiants dépendants des sans-fils et leurs usages (pédagogiques et non pédagogiques) dans les salles de classe, c'est l'approche que nous adoptons. L'originalité de notre recherche vient de l'association de ces trois éléments dans l'analyse de la dimension éthique. Dans ce sens, notre recherche va au-delà de celle de Berry et Westfall (2015).

Notre recherche s'intéresse à la conception de la norme par les enseignants et les étudiants, par le biais des règlements. Elle s'intéresse aussi à l'application des règlements par les enseignants, et à la perception qu'ont les étudiants de cette application. Cela veut dire qu'à partir de ce que les enseignants et les étudiants pensent des règlements, et les contextes entourant leur application, nous serons renseignés sur la manière dont fonctionne concrètement les règlements. Puisqu'on peut trouver dans un même établissement des enseignants permissifs et restrictifs à l'usages des sans-fils (Lancaster, 2017 ; Jones et al., 2020 ; Berry et Westfall, 2015), nous cherchons à comprendre comment l'éthique pourrait être définie dans ces conditions.

Cette étude accorde également une place importante aux étudiants prolongés. En effet, leurs comportements révèlent plusieurs réalités liées à l'usage des sans-fils, que les enseignants doivent gérer. Le concept d'étudiants prolongés vient du fait que les sans-fils font désormais partie intégrante de la vie des étudiants au point d'influer sur leur scolarité (Womack et McNamara, 2017 ; Roberts et al., 2014 ; Sunthilia et al., 2016). Car à partir de leurs appareils, peu importe l'endroit où ils se trouvent, y compris dans la salle de classe, les étudiants ont accès à des plateformes et des applications telles que Facebook, Instagram et YouTube. Ils sont actifs à la fois dans la vie réelle dans la salle de classe et dans la vie virtuelle sur les réseaux sociaux (Jauréguiberry, 2014). Cette ubiquité est possible grâce à une interpénétration des sphères « vie en classe » et « vie en dehors de la classe » au moyen des sans-fils.

Dans le contexte de la généralisation des sans-fils, avec toutes les implications que cela comporte dans une salle de classe, cette recherche revêt une importance majeure dans le domaine de l'enseignement. Parce qu'elle permet de comprendre le degré de finesse avec lequel les cégeps abordent les questions éthiques à l'ère des sans-fils. Par finesse nous entendons les interdictions et les permissions à l'endroit des étudiants de la part des enseignants, en dépit de ce que disent les règlements. Cette recherche permet d'identifier et d'analyser les facteurs qui conduisent à ces permissions et ces interdictions dans toutes leurs nuances. Nous estimons, en effet, qu'il n'y a pas d'opposition nette entre une interdiction et une permission d'utiliser les sans-fils. Nous pensons en réalité qu'il y a une palette de décisions favorables et défavorables à l'utilisation des sans-fils dans une salle de classe et dans un établissement d'enseignement.

Il s'agit donc de comprendre un phénomène dont beaucoup parlent, y compris dans les médias, mais que peu comprennent en réalité. Ce phénomène va au-delà des questions de politiques organisationnelles sanctionnant des étudiants coupables d'incidents d'ordre éthique (photos volées, vidéos dérangeantes diffusées sur des réseaux sociaux, etc.). L'intérêt de cette recherche réside moins dans la croissance de ce type d'incidents en particulier, que dans la diversité des situations mobilisant des réflexions d'ordre éthique dans une salle de classe. C'est en cela que cette recherche aborde également la gestion, du point de vue de l'éthique, des situations dépassant quelques fois le cadre réglementaire et les compétences des enseignants dans une salle de classe. C'est ce qu'on pourrait qualifier de « zones grises ». Par exemple la gestion d'étudiants présentant de sérieux problèmes de dépendance et d'addiction aux sans-fils, sans mettre en péril leur réussite académique. Car la principale mission des cégeps est de former et d'assurer la réussite de leurs étudiants.

Sur un plan individuel, les enseignants peuvent parfaitement décrire comment ils abordent ces questions. Mais nous estimons qu'ils n'ont pas, à l'heure actuelle, la

hauteur de vue suffisante pour comprendre dans les détails et de façon générale, en tant que corps professionnel, le phénomène auquel ils participent.

Les résultats de cette recherche permettront aux cégeps, en tant qu'institutions, d'avoir un regard à la fois introspectif et holistique sur leurs pratiques, afin d'améliorer la gestion des questions éthiques liées à la présence des sans-fils dans les salles de classe. Ces résultats apporteront de nouvelles connaissances dans le champ de la recherche en éthique appliquée à l'usage des technologies de l'information et de la communication sans-fils dans les établissements d'enseignement.

La principale raison pour laquelle les sans-fils pris en compte dans cette recherche ne concernent pas les ordinateurs portables, est qu'au moment de consulter les étudiants ces derniers étaient surtout en possession de téléphones cellulaires et de tablettes numériques.

En guise d'organisation, notre choix s'est porté sur les cégeps francophones de la région de Montréal au Québec. Plusieurs raisons motivent ce choix. C'est d'abord parce que les cégeps sont des organisations qui disposent de cadres réglementaires concernant les usages des TIC en général, et des sans-fils en particulier. En effet, les étudiants des cégeps sont soumis à des cadres réglementaires, y compris en ce qui concerne l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Ensuite, parce qu'en termes de démographie, la population étudiante des cégeps est essentiellement composée de jeunes. Un regard sur cette population montre que la tranche d'âge la plus représentée correspond à celle des personnes ayant le plus adopté les sans-fils au Québec ces dernières années. D'après la Fédération des cégeps (2014)[5], les 48 collèges publics

5. https://fedecegeps.ca/memoire/2014/12/consultation-publique-sur-la-lutte-contre-lintimidation-memoire-de-la-federation-des-cegeps-presente-au-ministere-de-la-famille/ Consultation publique sur la lutte contre l'intimidation, mémoire de la Fédération des cégeps présenté au ministère de la Famille, 5 décembre 2014

québécois avaient accueilli 227000 étudiants, dont 91% étaient âgés de 17 à 24 ans. Or en 2018, le taux d'adoption du téléphone intelligent chez les Québécois âgés de 18 à 34 ans était de 90% (Cefrio, 2019) soit quasiment le même taux.

Nous n'avons pas choisi de réaliser cette étude sur les étudiants universitaires parce qu'ils ne sont pas soumis à un règlement éthique leur interdisant l'usage des sans-fils dans la salle de classe.

Après avoir présenté l'état de la recherche sur les sans-fils dans l'enseignement, ainsi que ce qui justifie notre sujet de recherche, nous présentons à présent les trois piliers sur lesquels va s'appuyer notre problématique de recherche.

1.3. Présentation des trois piliers sur lesquels s'appuie la problématique de recherche

Étant donné que notre problématique de recherche repose sur un triptyque, nous allons présenter les trois éléments qui le composent. Il s'agit des sans-fils comme prolongements de soi des usagers, les usages des sans-fils en tant que conséquences de l'usager prolongé et l'éthique de l'usage des sans-fils dans les cégeps.

1.3.1. Les sans-fils comme prolongements de soi des usagers

De nombreuses statistiques, telles que celles du journal Lemonde.fr en 2012[6], de SudOuest.fr en 2019[7], ou de Planetoscop.com en 2021[8], indiquent à quel point les

6. https://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/07/17/pres-de-75-des-terriens-possedent-un-telephone-portable_1734969_651865.html
7. https://www.sudouest.fr/2019/02/06/telephone-portable-7-chiffres-qui-montrent-a-quel-point-nous-sommes-accros-5798196-4725.php?nic
8. https://www.planetoscope.com/electronique/728-ventes-mondiales-de-smartphones.html

technologies de l'information et de la communication (TIC) sans-fils, notamment le téléphone intelligent et la tablette numérique, se sont généralisées dans le monde. En 2012 déjà, d'après Lemonde.fr, 75% des Terriens possédaient un téléphone portable. Ces technologies ont contribué à changer en profondeur les habitudes et les vies de beaucoup de personnes à l'échelle planétaire. En effet, au fil des années, ces personnes se sont misent à utiliser un appareil pesant moins de deux cents grammes, à peine plus grand qu'un paquet de mouchoirs, pouvant tenir dans la poche d'une veste ou d'un pantalon, mais avec une puissance comparable à celle d'un ordinateur de bureau. D'où l'appellation « ordiphone », contraction d'ordinateur et de téléphone, pour ce qui est du téléphone intelligent, par exemple. À cause de leurs nombreuses fonctionnalités, les sans-fils sont rapidement devenus des outils indispensables, voire incontournables pour leurs utilisateurs.

C'est ce que révèle une étude du Pew Research Center[9], menée par Anderson et Silver (2019) sur les populations de 11 pays[10], qui montre que les utilisateurs de téléphones intelligents estiment que leurs téléphones les libèrent plutôt, au lieu de les lier. Ces personnes représentent un taux de 86% de la population au Kenya, 64% en Afrique du Sud, 46% en Jordanie, 54% en Tunisie, pour ne citer que ces pays. Toujours d'après la même étude, dans sept pays, une plus grande proportion d'utilisateurs de téléphones mobiles estime que leurs téléphones leur permettent de gagner du temps au lieu de leur en faire perdre. C'est un taux de 84% de la population au Kenya, 64% en Afrique du Sud, 54% en Tunisie, 64% en Inde, etc. 72% des Kenyans, 59% des Sud-Africains, 56% des Jordaniens, 54% des Tunisiens et 53% des Libanais estiment qu'ils ne pourraient pas vivre sans leurs téléphones intelligents.

9. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/03/07/7-key-findings-about-mobile-phone-and-social-media-use-in-emerging-economies/
10. Kenya, Afrique du Sud, Jordanie, Tunisie, Liban, Inde, Venezuela, Vietnam, Philippines, Colombie et Mexique.

En ce qui concerne le Canada et le Québec, les statistiques de 2018 et 2019 du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO)[11] indiquent à quel point les sans-fils occupent une place importante dans la vie des Canadiens en général, et des Québécois en particulier. Le rapport du CEFRIO publié en 2019, montre que de tous les appareils électroniques dont disposent à titre personnel les Québécois adultes, c'est le téléphone intelligent (77 %) qui a connu la plus grande progression avec une hausse de 19 points de pourcentage depuis 2016 (58 %). Toujours d'après ce rapport, le taux d'adoption du téléphone intelligent a augmenté dans tous les groupes d'âge comparativement à 2018. De 2018 à 2019, ce taux est passé de 90 % à 94 % chez les adultes québécois âgés de 18 à 34 ans, de 82 % à 87 % chez ceux âgés de 35 à 54 ans et de 50 % à 57 % chez les personnes de 55 ans et plus. Pour ce qui est de la tablette numérique, son taux d'adoption par les Québécois adultes est passé de 7% à 57% entre 2010 et 2018. Chez les 35 à 54 ans, il est passé de 5% en 2010 à 66% en 2018[12].

Internet représente une part importante de l'utilisation des sans-fils, comme l'indiquent les chiffres de 2018 et 2019. La proportion de Québécois adultes qui utilisent Internet était de 93 % en 2019 et de 95 % en 2018. En 2019, 90 % des Québécois adultes qui avaient un téléphone intelligent utilisaient Internet sur leur appareil. Ce taux était de 91% en 2018.

Ces chiffres traduisent le fait que les possibilités d'utilisations qu'offrent les sans-fils sont tellement nombreuses, que beaucoup de personnes y trouvent leur compte. Il peut s'agir pour certains de bien s'organiser au quotidien. D'autres y trouvent un certain sens à la vie, notamment par le biais des rapports qu'ils entretiennent avec les sans-fils. Ces rapports peuvent évoluer dans le temps, et faire en sorte que les sans-fils finissent

11. https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/09/netendances-2019-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf
12. https://ctvm.info/netendances-taux-dadoption-dappareils-mobiles-en-croissance-au-quebec-depuis-10-ans/

par devenir des prolongements de leurs corps. C'est le phénomène de l'extériorisation (Leroi-Gourhan, 1964). L'extériorisation peut être défini comme un processus d'apprentissage plus ou moins long, pendant lequel l'objet technique perd progressivement sa qualité de corps étranger, pour finalement faire partie du corps de son utilisateur, à tel point que celui-ci va finir par s'y identifier (Tordo, 2018). Beaucoup d'étudiants sont passés par cette phase, avec les sans-fils, alors qu'ils étaient encore très jeunes. Aoki et Downes (2003) mettent en évidence l'attachement des jeunes, de façon générale, au téléphone intelligent. Collin et Loret (2016) montrent comment les jeunes élèves se familiarisent très tôt avec le numérique, de façon générale, sans que cette familiarité n'améliore significativement les compétences de ces derniers quant à leurs usages. Swabey et Pullen (2014) montrent comment beaucoup d'étudiants ont reçu très tôt dans leurs vies leurs premiers téléphones cellulaires, c'est-à-dire quand ils étaient encore à l'école primaire. En grandissant, ces élèves devenus adultes ont fini par développer des liens tellement étroits avec ces technologies, qu'elles ont fini par devenir des prolongements de leur corps.

À l'issue de cette phase d'apprentissage, on assiste à la naissance d'un homme nouveau, puisqu'il est augmenté ou prolongé, car inventé par la technologie (Besnier, 2011)[13]. Cet Homme tient sa nouveauté de son imbrication avec la technologie, à tel point que désormais, et naturellement, il aura tendance à ne s'appuyer que sur la technologie pour réaliser ce qu'il avait l'habitude de faire en ne s'appuyant que sur ses capacités naturelles. Dans le cas particulier des sans-fils, du fait de leurs nombreuses fonctionnalités techniques, les possibilités d'actions vont au-delà de ce que leurs utilisateurs peuvent faire grâce à leurs capacités naturelles. En s'appuyant sur les capacités de mémorisation des sans-fils, les usagers peuvent désormais enregistrer des

13. Besnier (2011) parle de technologies. « Les technologies ont inventé l'homme, en ce sens qu'elles lui ont permis de développer une pensée conceptuelle, qu'elles l'ont obligé à inscrire son développement dans la dynamique d'une complexité croissante et de devenir, tout simplement, un être de culture » (p.764).

informations en très grande quantité sous toutes les formes possibles. Par exemple en enregistrant des vidéos. Elles permettent aussi de faire de la géolocalisation, de naviguer sur les réseaux sociaux.

Avec l'extériorisation (Leroi-Gourhan, 1964), les sans-fils sont au service de leurs utilisateurs, jusqu'à permettre la réalisation d'une autre imbrication, cette fois entre leur vie réelle et leur vie virtuelle. Car il est désormais possible d'être actif sur les réseaux sociaux numériques (RSN), en même temps que dans la vie dite réelle.

La fonction des sans-fils, en tant que prolongements du corps de l'usager, est également vraie pour les activités cognitives. Ces activités concernent les processus de traitement de l'information comme le raisonnement et la prise de décision. Cependant, pour ce type d'activités, l'ordre semble s'être inversé, étant donné que l'usager n'est plus totalement maître de la technologie dans la réalisation des activités et l'exécution de certaines tâches, puisqu'il est dorénavant guidé dans ses jugements par la technologie (Le Texier, 2015). Cela veut dire que la technologie peut induire certains comportements à l'usager. Par exemple, la présence d'un signal lumineux ou un signal sonore sur le téléphone, indiquant l'arrivée d'un message, va inciter l'usager à consulter sa messagerie, malgré lui. Sans ces signaux, l'usager n'aurait pas consulté ses messages à ce moment précis. Cela montre comment la technologie joue une fonction de contenance du psychisme de l'usager, au point de le soumettre (Tordo, 2018), voire le tromper (Lomazzi, 2015). C'est ce qui se produit quand l'usager devient algorithmique (Sadin, 2015). On pourrait parler dans ce cas d'une sorte d'extériorisation inversée, puisque dans cette configuration, c'est l'homme qui devient l'exécutant de ce qui est « pensé » et proposé par la technique.

L'extériorisation[14] selon Leroi-Gourhan (1964), est l'exécution par l'artéfact technique de ce qui est pensé par l'homme. Dans le cas inverse, l'usager est dans une hypostase assez particulière qui le place dans un cadre technologique conçu de telle sorte qu'il ne soit plus maître, non seulement de son jugement, mais de son corps dans son ensemble. Besnier (2011) va plus loin en envisageant même une espèce nouvelle qui va remplacer l'homme[15].

Pour Andrieu (2007) l'usager est littéralement aliéné par la technologie qui, au lieu de l'augmenter, finit même quelques fois par le détruire en le cannibalisant. Cela est possible à cause du lien tellement fort qui existe désormais entre l'artéfact technologique, dans ce cas les sans-fils, et leurs usagers. Andrieu (2007) parle de l'artefact technique en général. Pour décrire la nature de ce lien à propos des sans-fils, Harkin (2003) et Fourquet-Courbet et Courbet (2017) parlent de « cordon ombilical » parce que, selon ces auteurs, les sans-fils ancrent l'infrastructure digitale de la société de l'information à même les corps de ceux qui s'en servent.

1.3.2. Les usages des sans-fils en tant que conséquences de l'usager prolongé

S'il est important de comprendre la nature des liens entre les sans-fils et leurs usagers, il semble tout aussi important d'analyser ce que ces liens impliquent en termes d'usages. Non seulement ce que les usagers peuvent effectuer comme utilisations grâce aux sans-fils, mais aussi les ressorts qui déterminent ces usages. Il s'agit moins de

14. Harkin (2003), Andrieu (2007), Besnier (2011), (Le Texier, 2015), (Lomazzi, 2015), et Fourquet-Courbet et Courbet (2017) et (Tordo, 2018) décrivent le même phénomène que Leroi-Gourhan (1964). Ce dernier l'avait nommé « extériorisation » dans les années 1960.

15. La technologie qui se rend autonome produit déjà des objets intelligents qui vont relayer les mutations aléatoires de la biodiversité, pour faire advenir une espèce nouvelle. Il ne s'agit donc plus de réinventer l'homme, mais de préparer – avec emphase – le Successeur de l'homme (comme dit Jean-Michel Truong) ou bien la Singularité (comme dit Ray Kurzweil).

savoir si les liens forts dans lesquels sont impliqués les sans-fils et leurs usagers placent ces derniers dans une quelconque dépendance, que de savoir de quels types de dépendances il est question. Il est aussi important de comprendre ce que veut dire le terme dépendance. En effet, pour Park (2019) et Katz (2008 ; dans Park, 2019), les usagers finissent par devenir dépendants fonctionnellement et\ou existentiellement des sans-fils. Cela veut dire qu'ils ne peuvent plus se passer des sans-fils. Il est à noter que la dépendance, telle que mentionnée, n'est pas forcément pathologique. La dépendance est fonctionnelle dans le sens où sans les sans-fils, ces personnes ne seraient plus capables de réaliser certaines activités qui sont, par exemple, liées à leurs vies professionnelles ou privées. La possibilité, pour les étudiants, d'avoir accès à leurs documents, de gérer un blog via le téléphone intelligent ou la tablette numérique (Park, 2019), peu importent le moment et l'endroit où ils se trouvent. Ces étudiants dépendent de leurs sans-fils pour réaliser ces activités. Ou, pour les étudiants qui travaillent, être en mesure de contacter ou d'être contactés par leurs employeurs au moyen d'un message, y compris dans la salle de classe. On parle donc de dépendance fonctionnelle parce que les usagers des sans-fils ont organisé leurs activités quotidiennes en se basant sur les sans-fils, à tel point qu'ils en dépendent entièrement. Pour bien comprendre la dépendance fonctionnelle, on pourrait, par exemple, dire d'un enseignant qu'il est dépendant de son rétroprojecteur pour dispenser son cours. Sans cet appareil, il ne serait pas capable d'être fonctionnel, puisqu'il en dépend pour projeter le contenu de son cours sur un tableau. La dépendance existentielle est le besoin, pour certaines personnes, d'être en contact permanent avec d'autres personnes, par le biais des sans-fils.

Pour ce qui est précisément de la salle de classe, il y a des études qui montrent que les élèves ne peuvent s'empêcher d'utiliser leurs téléphones cellulaires, malgré les conséquences négatives sur leurs résultats scolaires (Roberts et al., 2014 ; Sunthilia et al., 2016). Womack et McNamara (2017) montrent que 57% des étudiants font du multitâche en classe avec leurs téléphones cellulaires, même si cela nuit à leurs résultats

académiques. C'est une réalité qui préoccupe beaucoup d'enseignants, quand on sait qu'il y a 96% de chance qu'un étudiant soit en possession de son téléphone cellulaire et qu'il l'utilise dans la salle de classe (Lancaster, 2017).

Ces questions sont d'autant plus complexes et délicates, qu'il n'y pas d'unanimité au sein de la communauté scientifique quant à de leurs définitions et la façon de les classer. Il est important de le souligner, car cela montre la rigueur que cela nécessite pour ne pas qualifier facilement et simplement tous les liens, aussi forts soient-ils, entre les sans-fils et leurs usagers de dépendance au sens populaire du terme. C'est à dire forcément pathologique. En effet, pour certains auteurs comme Kefi et al. (2016), la dépendance et l'addiction sont des synonymes, donc qui décrivent les mêmes réalités. Pour d'autres encore, comme Jauréguiberry (2014) et Menrath (2014) on ne peut parler d'addiction concernant l'usage des sans-fils. L'organisation mondiale de la santé (OMS) soutient cette position. Patesson (2015), Tisseron et al. (2013, dans Trouessin, 2016) et Tisseron 2014 (dans Pattesson, 2015) et Park (2019) affirment que l'usage du téléphone intelligent ne peut conduire à une dépendance ou une addiction, à cause d'une différence au niveau des circuits biologiques du plaisir. Car ceux activés par les usages du téléphone intelligent seraient différents de ceux activés par l'ingestion d'une substance. Cela veut dire, d'après ce que soutient Park (2019), que peu importe l'intensité de l'utilisation du téléphone intelligent, on ne peut parler de dépendance ni d'addiction à propos de leurs utilisateurs. Pour Tisseron (2013, dans Trouessin, 2016), parler d'addiction de façon général avant l'âge de 25 ans n'aurait d'ailleurs pas vraiment de sens. Park (2019) précise que la forte dépendance des gens à leurs téléphones intelligents n'est pas la même que celle que vivent beaucoup d'autres personnes aux opioïdes. Nadeau et al. (2012), s'interrogent d'ailleurs sur la frontière entre le normal et le pathologique en ce qui concerne la cyberdépendance liée à l'utilisation du téléphone intelligent.

Pour ce qui est des usages à proprement parler, les sans-fils permettent à leurs utilisateurs un éventail assez large. Par exemple consulter un agenda, prendre des notes, consulter des documents, filmer, photographier. Certains de ces usages nécessitent que l'appareil soit connecté à Internet, ce qui permet de réaliser beaucoup plus d'activités en parallèle. De ce fait, il est important de mentionner, en lien avec les usages des sans-fils, que la connexion du téléphone intelligent et de la tablette numérique à Internet est une composante très importante.

1.3.3. L'éthique de l'usage des sans-fils dans les cégeps

Après la description des sans-fils comme prolongements des usagers et leurs conséquences en termes d'usages, nous abordons maintenant la dimension éthique des usages. Il s'agit de comprendre de quelle manière les organisations opèrent pour encadrer des usages effectués par des usagers prolongés, sans toutefois tomber dans la contrainte et la répression. Pour y parvenir, les organisations se dotent de différents types d'outils tels que des règlements, des politiques, des codes de vie, etc. Parce que ces outils sont divers, nous les nommerons « cadres règlementaires » en guise de terme générique. Mais il arrive que relativement rapidement, soit quelques années après, les objectifs préalablement fixés par les organisations ne soient plus atteints, parce que leurs cadres réglementaires deviennent insuffisants ou obsolètes pour encadrer de nouveaux usages. Cette insuffisance peut être due à l'évolution de la technologie, ou au changement de comportements de la part des usagers, en lien avec leurs sans-fils. Les organisations tentent alors de réagir par la mise à jour de leurs règlements, politiques, chartes etc., pour essayer de couvrir ou de prendre en compte les nouvelles réalités auxquelles elles font face.

Puisqu'il est question d'éthique des usages des sans-fils, il convient de choisir des définitions de l'éthique sur lesquelles baser notre problématique de recherche. Ces

définitions serviront d'étalon pour voir à quel niveau se situent les cadres réglementaires concernant les usages des sans-fils par les étudiants dans les cégeps, par rapport à l'éthique dans son essence. Cela nous permettra aussi d'avoir une assise pour analyser l'éthique telle qu'elle est pratiquée par les cégeps.

Pour bien comprendre ce qu'est l'éthique, nous présentons aussi les définitions de la morale selon Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990). Nous avons choisi ces auteurs pour deux raisons. La première est d'ordre linguistique. Ces deux auteurs proposent des définitions de l'éthique et de la morale, en langue française. Ils donnent ainsi la possibilité de comprendre les différences entre l'éthique et la morale, à partir de leurs propres définitions. Nous n'avons pas choisi des définitions en anglais, parce que l'éthique et la morale sont des synonymes. Le Oxford Learner's Dictionaries[16] définit l'éthique comme « principes moraux qui contrôlent ou influencent le comportement d'une personne ». Les définitions sur lesquelles nous nous basons excluent donc de fait toute forme de confusion entre l'éthique et la morale. D'après ces définitions, l'éthique n'est pas la morale.

Dans sa définition, Comte-Sponville (1991) présente à la fois ce qu'est l'éthique, mais aussi, d'une certaine manière, ses contours. « L'éthique est tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais, considérés comme valeurs relatives. C'est l'ensemble réfléchi de nos désirs. Une éthique répond à la question « Comment vivre ? » Elle est toujours particulière à un individu ou à un groupe. C'est un art de vivre. Elle tend le plus souvent vers le bonheur et culmine dans la sagesse » (Comte-Sponville, 1991).

16. Ethics [plural] moral principles that control or influence a person's behaviour.
[singular] a system of moral principles or rules of behaviour
ethics [uncountable] the branch of philosophy that deals with moral principles
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/ethic?q=ethic

Ricœur (1990) quant à lui, ne parle pas directement d'éthique, mais de visée éthique comme « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes[17]». Il y a dans la définition de Ricœur (1990), l'idée de l'éthique en tant que but vers lequel on tend, voire un but qu'on essaye d'atteindre dans des institutions justes. Contrairement à la définition de Comte-Sponville (1991), celle de Ricœur (1990) prend en compte la dimension institutionnelle ; c'est à dire qu'elle permet de contextualiser l'éthique dans le cadre d'une organisation, comme le cégep dans le cas de notre recherche. C'est en cela que ces deux définitions sont complémentaires, et c'est une raison de plus qui justifie le choix des deux définitions.

Ricœur (1990) estime qu'il est nécessaire d'avoir un clivage quand on aborde le concept d'éthique. Il y a donc Pour Ricœur (1990) l'éthique antérieure qui pointe vers l'enracinement des normes dans la vie, et l'éthique postérieure qui vise à insérer les normes dans des situations concrètes. D'une certaine manière, l'éthique postérieure de Ricœur se rapporte à l'aspect pratique et au pragmatisme de son application dans le contexte des cégeps.

Il y a dans les deux définitions l'absence d'obligations à suivre une norme. Cette absence d'obligation est exprimée de façon plus explicite chez Comte-Sponville (1991). Il y a aussi une dimension subjective en ce qui concerne l'appréciation de ce qui est bon, en opposition à ce qui est mauvais.

La seconde raison qui justifie le choix des définitions de Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990) est qu'elles offrent des perspectives en termes de possibilités d'évolution et d'adaptation en fonction des contextes et des objets auxquels elle s'applique. En somme, non seulement les auteurs que nous avons choisis définissent la

17. http://pierre.coninx.free.fr/lectures/ethiquemorale.htm

notion d'éthique, mais en plus ils envisagent des possibilités d'ajustements effectifs de ce que pourrait être l'éthique dans des situations particulières, telles que l'usage des sans-fils dans les cégeps.

Comte-Sponville suggère une façon particulière de construire des cases dans lesquelles chaque organisation, en fonction de son domaine d'activité, de son contexte et autres circonstances, mettra de la substance éthique. Une sorte d'éthique sur mesure.

Bien que Ricœur (1990) parle de visée éthique, il envisage de la soumettre à l'épreuve de la norme. À sa manière, Ricœur propose d'adapter l'éthique, en l'enrichissant en lui insufflant une dose de morale selon les situations. Il affirme : « Restera à montrer de quelle façon les conflits suscités par le formalisme, étroitement solidaire du moment déontologique, ramènent de la morale à l'éthique, mais à une éthique enrichie par le passage par la norme et inscrite dans le jugement moral en situation » (p. 317-318, cité par Portocarrero, 2011). Cela veut dire que, pour Ricœur, l'éthique n'est pas toujours suffisante, puisqu'elle s'appuie sur la vertu des personnes à laquelle elle s'applique. La vertu pouvant être faillible dans certaines situations, la morale devient une sorte de « garde-fou » pour faire respecter le règlement éthique.

À en croire Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990), l'éthique n'est donc pas une notion figée qui ne peut évoluer ni s'adapter. Bien au contraire. Il est possible de l'adapter à des réalités particulières, justement en la faisant évoluer non seulement dans sa forme, mais aussi dans son fond. En évoluant dans sa forme et dans son fond, le respect de certaines normes devient obligatoire en fonction des contextes. C'est la raison pour laquelle Ricœur (1990) considère l'éthique comme une sagesse pratique, car dénuée de toute forme de dogmatisme, mais plutôt mue par une certaine dose de pragmatisme.

Dans leurs définitions respectives, Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990) font une distinction claire entre l'éthique et la morale. Pour Ricœur (1990), bien qu'étymologiquement les deux termes se réfèrent, d'une manière ou d'une autre, au domaine commun des mœurs, ils ne représentent pas la même réalité. Comme l'affirme Comte-Sponville (1991), dans l'usage courant, les deux termes sont à peu près interchangeables, car dans les dictionnaires la morale renvoie à l'éthique, et l'éthique renvoie à la morale.

Pour ce qui est de la morale, justement, Comte-Sponville (1991) la définit comme « un discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du *Bien* et du *Mal* considérés comme valeurs universelles et absolues. C'est l'ensemble de nos devoirs. La morale répond à la question « Que dois-je faire ? ». Elle se veut une et universelle. Elle tend vers la vertu et culmine dans la sainteté ».

Pour Ricœur (1990), la morale s'exprime par des interdictions telles que : « Tu ne tueras pas », « Tu ne mentiras pas », etc. Il précise que : « La morale, en ce sens, est la figure que revêt la sollicitude face à la violence et à la menace de la violence ».

Les définitions de la morale de Comte-Sponville (1991) et celle de Ricœur (1990) permettent de constater, contrairement à celles de l'éthique, la présence de contraintes et le caractère absolu et universel du bien en opposition au mal.

1.4. Mise au point quant à l'objet de la recherche

La question de la redéfinition de l'éthique se justifie, car Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990) envisagent que l'éthique puisse évoluer et s'adapter en fonction des contextes et des objets auxquels elle s'applique. Nous estimons que la généralisation

des sans-fils dans la société, entraînant leur usage par les étudiants dans les salles de classe, est un contexte favorable à cette redéfinition.

Cette thèse se propose donc de traiter plus qu'une simple question de politique organisationnelle, interdisant aux étudiants l'usage des sans-fils dans les salles de classe. Elle va au-delà des incidents d'ordre éthique (photos volées, vidéos dérangeantes diffusées sur des réseaux sociaux, etc.). Elle tente de comprendre un phénomène beaucoup plus large et plus complexe.

Cette recherche vise aussi à montrer que l'éthique n'est pas une notion stable ou figée, mais qu'elle peut évoluer en fonction de certaines circonstances. En effet, à partir d'un phénomène de société qui se vit presque partout, y compris dans la salle de classe, nous essayons de montrer que l'éthique est une notion susceptible de s'adapter aux pratiques sociétales courantes.

Nous tenons à préciser que nous n'effectuons pas une recherche sur l'éthique des sans-fils. Nous apportons cette précision pour lever toute ambiguïté concernant l'objet de cette recherche, et la manière de l'aborder. Notre recherche porte plutôt sur l'éthique de l'usage d'une technologie ; les sans-fils en l'occurrence, comme le mentionne le titre du travail.

On ne peut donc pas l'aborder par le biais des dilemmes moraux reconnus publiquement, tel que l'envisage l'éthique informatique traditionnelle. On ne peut pas non plus l'aborder en analysant des pratiques informatiques qui ne sont pas encore moralement controversées, mais qui ont néanmoins une importance morale comme l'exige l'éthique informatique divulgatrice (Brey, 2000). L'éthique informatique divulgatrice met en lumière et évalue moralement les valeurs et les normes intégrées dans la conception et l'application des systèmes informatiques. Pour qu'elle soit qualifiée d'éthique informatique, les valeurs et les normes en question doivent être des

valeurs et des normes morales. Or, l'état de la recherche que nous avons présenté, montre que les sans-fils entraînent surtout des questions d'ordre pédagogique et éthique dans les salles de classe. Bien qu'il y ait certainement des pratiques moralement controversées, liées à l'usage des sans-fils par les étudiants dans les salles de classe, les enseignants y font face à l'aide de politiques conçues à cet effet. De plus, les normes dont il est question dans les études que nous avons mentionnées, concernent des usages qui s'appliquent aux sans-fils. Ces normes, qu'elles soient éthiques ou morales, ne s'appliquent pas du tout à la conception des sans-fils.

Comme le rappelle Brey (2000), les études de divulgation en éthique informatique s'intéressent à la divulgation et à l'évaluation de la normativité intégrée dans les systèmes, les applications et les pratiques informatiques. Comme nous l'avons maintes fois mentionné, nous questionnant les possibilités de redéfinition de la dimension éthique dans le contexte des usages des sans-fils par des étudiants prolongés. En aucun cas nous envisageons d'étudier la normativité intégrée dans les sans-fils, pour dire si les normes et les valeurs intégrées dans leur conception sont morales ou pas. De plus, la principale contribution à l'éthique informatique ne réside pas tant dans le développement ou l'application d'une théorie éthique que dans la description de la technologie informatique et des pratiques connexes d'une manière qui révèle leur importance morale (Brey, 2000). C'est tout le contraire de notre recherche, puisqu'elle concerne, justement, le développement d'une théorie éthique à partir du contexte de la salle de classe. Notre objectif n'est pas d'attribuer un label de moralité aux sans-fils. De notre point de vue, on ne peut dire a priori que les sans-fils sont une technologie morale ou ne le sont pas. C'est l'usage qui en est fait qui peut ou ne pas l'être. Notre recherche ne propose pas d'analyser les sans-fils en tant qu'elles sont une technologie, mais se propose d'en analyser les usages dans le contexte d'une salle de classe.

Pour étayer notre propos, et montrer que notre recherche ne concerne pas les préoccupations de l'éthique informatique, nous allons mentionner quelques sujets de

recherche sur lesquels porte l'éthique informatique divulgatrice. Les travaux qui adoptent cette approche couvrent des questions morales relevant de la vie privée, la démocratie, la justice distributive et l'autonomie sur l'ensemble des TIC.

Pour ce qui est de l'autonomie, par exemple, Brey (1999 et 1998) évoque le fait que les systèmes informatiques peuvent miner l'autonomie des utilisateurs. Il affirme qu'ils peuvent être conçus pour faciliter la surveillance par d'autres systèmes, ou imposer leur propre logique opérationnelle à l'utilisateur. Cela a pour conséquence de limiter la créativité et le choix des utilisateurs, en les rendant dépendants des opérateurs de systèmes, ou d'autres personnes, pour la maintenance ou l'accès aux fonctions des systèmes.

Brey (2000) évoque trois exemples de systèmes ou programmes informatiques biaisés. Il y a d'abord les programmes éducatifs qui attirent beaucoup plus les garçons que les filles, montrant ainsi un biais sexiste. Ensuite les logiciels d'approbation de prêts, qui donnent des recommandations négatives pour les prêts aux individus ayant des noms de famille ethniques. Enfin, les bases de données pour l'appariement des donneurs d'organes avec les receveurs potentiels de greffes, qui favorisent systématiquement les individus récupérés et affichés sur les premiers écrans, par rapport aux individus affichés sur les écrans suivants.

Nous estimons que cette mise au point est nécessaire pour bien montrer que notre recherche ne concerne pas l'éthique d'une technologie informatique, mais celle de l'usage d'une technologie informatique, en l'occurrence les TIC sans-fils.

1.5. Questions et objectifs de recherche

Nos questions de recherche s'appuient sur les constats que nous faisons à propos de l'état de la recherche sur l'usage des sans-fils dans l'enseignement. Ces constats concernent la notion d'éthique et la dépendance des étudiants aux sans-fils. Ces questions de recherche s'appuient aussi sur les trois piliers sur lesquels repose la problématique de recherche. Pour rappel, ces piliers sont la littérature scientifique concernant le phénomène des sans-fils comme prolongement des usagers, les usages des sans-fils en tant que conséquences de l'usager prolongé et la notion d'éthique.

Pour ce qui est des constats sur l'état de la recherche, celui-ci montre que l'éthique n'est pas analysée par rapport à la teneur et au niveau d'exigence des règlements des établissements en matière d'usage des sans-fils par les étudiants. En effet, les règlements sont définis à partir de normes éthiques qui disent ce qu'il conviendrait de faire dans la salle de classe par rapport à l'usage des sans-fils. Puisque plusieurs recherches (Lancaster, 2017 ; Jones et al., 2020 ; Jackson, 2012 ; Mercier, 2019 ; Berry et Westfall, 2015) présentent des règlements n'ayant pas le même niveau d'exigence, cela veut dire qu'en amont la conception de l'éthique n'est pas uniforme pour tous ces règlements. Pour preuve, on trouve, en termes de rigueur et d'exigence, une variété de règlements. Il y a des règlements permissifs et d'autres plus restrictifs. Certains enseignants font même le choix de l'absence de règles en guise de règle.

L'état de la recherche montre que cette divergence concerne aussi la conception de l'efficacité des règlements parmi les enseignants dans un même établissement d'enseignement. Cela veut dire que tous les enseignants n'ont pas la même conception de la norme concernant l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe. À ce sujet, Berry et Westfall (2015) présentent trois profils d'enseignants. Il y a d'abord ceux qui n'appliquent pas les règlements des établissements d'enseignement, soit

10%[18]. Il y a ensuite ceux qui appliquent tels quels ces règlements. Et, enfin, ceux qui combinent les règlements avec leurs propres règles. Là encore, Berry et Westfall (2015) montrent qu'il y a une divergence dans la conception de la norme éthique. Les 10% d'enseignants qui n'appliquent pas les règlements considèrent qu'ils sont inutiles pour gérer la présence des sans-fils dans leurs cours. Ceux qui appliquent les règlements tels quels, pensent qu'ils sont suffisants pour gérer la présence et l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe. Ceux qui combinent leurs propres règles avec les règlements des établissements considèrent que ces derniers sont insuffisants.

Berry et Westfall (2015) montrent également que les étudiants sont beaucoup plus stricts que les enseignants, par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Pour les étudiants, les règlements devraient être plus restrictifs et punitifs. Cela montre que les étudiants et les enseignants n'ont pas non plus la même conception de la norme par rapport aux usages des sans-fils dans la salle de classe.

Les règlements sont conçus à partir de normes éthiques, et qu'il n'y a pas d'unanimité dans la conception des normes entre les enseignants, encore moins entre les enseignants et les étudiants. Cela veut dire que la notion d'éthique ne renvoie pas à la même réalité dans les établissements d'enseignement. Ces divergences posent la question de savoir sur quelle éthique se basent les trois catégories d'enseignants et les étudiants pour qualifier les règlements. Règlements que les enseignants appliquent et sur la base desquels les étudiants adaptent leurs comportements en matière d'usage des sans-fils. Sur quelle éthique se basent les uns et les autres pour qualifier ces règlements comme étant efficaces, peu efficaces et pas du tout efficaces?

Jones et al. (2020) montrent dans leur étude que les enseignants assouplissent les règlements quand ils sont restrictifs, c'est-à-dire quand ils interdisent tout simplement

18. 10% pour un total de 100 enseignants d'après l'étude réalisée par Berry et Westfall (2020)

aux étudiants d'utiliser leurs téléphones en classe. Ils adoptent cette stratégie parce que l'interdiction nuit à l'environnement d'apprentissage. Car les étudiants passent la majeure partie de leur temps à essayer d'utiliser clandestinement leurs téléphones. Les habitudes d'utilisation des téléphones portables étant bien établies chez les étudiants quand ils entrent au collège, les enseignants leur permettent donc des moments d'utilisation pour favoriser les apprentissages et empêcher les nuisances. Cela montre qu'en prenant en compte la dépendance des étudiants aux sans-fils, certains enseignants peuvent passer d'une morale absolue à une morale relative d'après les définitions de Ricœur (1990) et Comte-Sponville (1991). Le caractère absolu vient du fait que le règlement est appliqué tel quel. Le caractère relatif vient du fait que dans son application, les enseignants permettent des fenêtres d'utilisations sur la base de leurs propres règles. Cela veut dire que la morale relative est construite à partir de la double règle, qui est l'addition des règles personnelles au règlement de l'établissement. Le problème n'est donc pas le règlement en lui-même, mais son application et éventuellement son adaptation par les enseignants.

La présence massive des sans-fils dans les établissements d'enseignement montre que pour le même objet, la définition de l'éthique peut être différente. L'éthique est donc une notion composite qui varie et évolue pour le même objet en fonction des contextes et des circonstances de son application (Ricœur, 1990; Comte-Sponville, 1991).

Sur la base de cette description, nous posons une question principale de recherche.

Comment la généralisation des sans-fils contribue-t-elle à la redéfinition de l'éthique des usages des sans-fils dans les cégeps, particulièrement dans la salle de classe ?

De cette question principale découlent quatre sous-questions de recherche.

1. De quelle manière, et dans quelles conditions, se fait le glissement de la morale absolue vers la morale relative, et inversement, par rapport à l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe ?
Cette question est importante car elle permet de comprendre que le passage d'une forme à l'autre, est dû à plusieurs causes et sous-causes, qui opèrent à différents niveaux. Cette question permet, non seulement d'identifier ces causes, mais aussi de les analyser en profondeur pour prouver qu'elles ont un lien, *in fine*, avec le passage d'une morale absolue à une morale relative et inversement.

2. Quels sont les évènements déclencheurs qui provoquent le passage de la morale absolue vers la morale relative ?
Cette question permet de montrer que le passage de la morale absolue vers la morale relative, et inversement ne se fait pas *ex nihilo*. En effet, les sans-fils permettent des imbrications entre plusieurs sphères de la vie des étudiants, à un point tel que le besoin et la nécessité de faire usage des sans-fils sont constamment présents chez eux ; peu importent les temps et les lieux dans lesquels ils se trouvent.

3. Quel est le rôle et le poids des directions des cégeps dans la mise en place et le fonctionnement de la double règle par les enseignants ?
Il s'agit de comprendre que, même si l'enseignant gère sa classe en s'appuyant sur ses propres règles, notamment en ce qui concerne les usages des sans-fils dans la salle de classe, il le fait avec l'approbation de sa direction. Bien que l'enseignant se retrouve tout seul devant les étudiants dans la salle de classe, il peut compter sur l'appui de sa direction en cas de besoin. Par exemple en cas de conflits avec des étudiants, à la suite de l'application d'une sanction. D'ailleurs en toile de fond de la double règle, il y a le règlement officiel produit par le cégep, qui confère à l'enseignant l'autorité nécessaire dont il peut avoir besoin dans la gestion de sa classe. Cet aspect est d'autant plus important, que plusieurs enseignants se retrouvent dans des situations telles qu'ils ont l'impression d'être abandonné par leur direction d'établissement. Karsenti et Collin

(2008) traite cette problématique en ce qui concerne les enseignants des classes immersives.

4. De quelle manière la double règle permet-elle aux cégeps d'avoir un cadre réglementaire à jour de façon permanente, malgré la généralisation des sans-fils.
La technologie et ses usages ayant une longueur d'avance sur les règlements qui les encadrent, la double règle permet de faire des ajustements au fil des usages, sans avoir à modifier régulièrement les règlements. De cette façon les règlements sont quasiment stables, et ne sont mis à jour qu'après une certaine durée, déterminée par la direction.
Les directions des cégeps devraient formaliser un système d'échanges avec les enseignants autour de la double règle, en tant que dispositif d'information, pour être au courant des évolutions en matière d'usages des sans-fils, et des problématiques que cela suscite. Cela pourrait être utile, d'autant plus que les enseignants se retrouvent en première ligne face aux étudiants. Les enseignants sont les témoins privilégiés des moindres évolutions concernant les usages des sans-fils, leurs fonctions de prolongements fonctionnel des étudiants, et la pertinence des règlements face aux deux premiers piliers.

À travers cette recherche, plusieurs objectifs sont visés.
Montrer comment la généralisation des sans-fils contribue à donner à l'éthique plusieurs visages.

Analyser la manière dont les enseignants contribuent de façon pragmatique (Dewey, Peirce et James, 1985 ; Cometti, 2010) au glissement de la morale absolue vers une morale relative, en pratiquant la double règle, à travers l'usage des sans-fils par les étudiants. Par glissement de la morale absolue vers une morale relative, il est question d'une prise en compte réelle par les enseignants, de la particularité des cégeps en tant que lieux de formation et milieux de vie en coévolution avec des étudiants, dont la

plupart dépendent fonctionnellement (Park, 2019) et existentiellement des sans-fils (Katz, 2008 ; dans Park, 2019).

Analyser comment, à travers la double règle, l'usage des sans-fils par les étudiants a contribué à redéfinir le rôle de l'enseignant dans la salle de classe dans les cégeps.

Analyser comment les sans-fils ont contribué à redéfinir la relation entre les enseignants et les étudiants.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre a pour objectif de catégoriser et décrire les concepts pertinents pour cette étude, et d'établir des relations entre eux. Puisque nous effectuons une recherche qualitative, nous incorporons dans ce chapitre des théories et des recherches empiriques pertinentes qui aident à organiser le cadre conceptuel (Tonette et Plakhotnik, 2009).

Comme l'affirme Tonette et Plakhotnik (2009), le cadre conceptuel va nous aider à construire une base en utilisant des travaux antérieurs de manière à démontrer des liens, à illustrer des tendances et à donner un aperçu des concepts, des théories, ou la base documentaire. Il va aussi nous aider à démontrer comment cette recherche contribue à l'avancement des connaissances grâce à la littérature mobilisée. Il nous aide enfin à justifier la méthode de recherche que nous avons choisie et à avoir un point de référence auquel les résultats pourront être comparés.

Dans ce chapitre, nous présentons sous la forme de trois catégories, les concepts pertinents sur lesquels s'appuie cette recherche. Puisque le sujet de recherche concerne à la fois la relation entre les sans-fils et les étudiants, l'éthique, et les usages des sans-fils, le cadre conceptuel présente comment ces catégories de concepts sont inter-reliés. Nous commençons par présenter la relation entre l'Homme et l'objet technique par le biais de plusieurs concepts.

Nous avons fait le choix de partir des origines de la relation Homme/technique, parce que cela nous permet de mieux comprendre les dessous de la relation entre les étudiants et les sans-fils aujourd'hui. Présenter directement la relation entre les étudiants et les sans-fils ne nous aurait pas donné autant de profondeur. Comment, en effet, expliquer le concept de l'usager prolongé, sans passer par le concept de l'extériorisation de Leroi-Gourhan (1964) ? C'est un concept qui a été repris par Stiegler (1994) et Métais (2018) pour expliquer la relation étroite entre les technologies de l'information et leurs usagers.

Nous présentons ensuite tous les concepts qui nous permettent d'expliquer ce qui influence l'usage des sans-fils chez les étudiants. En effet, nous estimons que présenter les usages sans présenter les dessous qui les sous-tendent aurait été sans grand intérêt du point de vue de la recherche. Expliquer, par exemple, comment les sans-fils peuvent jouer une fonction de contenance du psychisme de l'usager, nous est plus utile que de simplement lister les usages effectués par les étudiants.

Nous présentons enfin les concepts d'éthique, morale, confiance et sanction. Pour ce qui est de l'éthique, nous en présentons les différentes définitions ainsi que ses différentes formes. Nous avons présenté les deux définitions qui nous servent de base pour cette recherche dans le chapitre consacré à la problématique de recherche. Nous avons fait ce choix pour justifier notre problématique et nos questions de recherche.

À l'aide d'un tableau synthèse, nous présentons à la fin du chapitre les trois catégories de concepts mobilisés.

2.1. Les origines de la relation entre l'humain et la technique

Comme le fait remarquer Rieder (2003), en tant que dimension existentielle, la question de la technique ne peut être revendiquée dans le champ d'une seule discipline scientifique. C'est la raison pour laquelle, Stiegler (1994), sans quitter sa place de philosophe, va chercher dans l'histoire, l'anthropologie et la sociologie, des éléments d'une pensée de la technique, considérée comme temporalité ; démarche beaucoup plus complète que celle de la sociologie seule, par exemple. Stiegler (1994 ; dans Mehrenberger, 2007) estime que les effets de la révolution technique ont provoqué chez l'Homme un « trouble » si profond, dans la manière de penser son identité, que l'enjeu consiste en un renouveau philosophique. Renouveau dans lequel la technique sera pensée comme l'horizon de toute possibilité à venir et de toute possibilité d'avenir. Stiegler déplace ainsi la technique, de la périphérie de l'intérêt philosophique vers le centre des attentions (Rieder, 2003). Cela est d'autant plus vrai que l'être humain s'est profondément technicisé, puisque faisant désormais partie de l'univers entièrement technologique dont parle Ellul (2004). Ajouté à cela le degré supplémentaire d'opacité de la technique, dû à la révolution industrielle, son analyse nécessite plus qu'une discipline ou un domaine de connaissances (Mehrenberger, 2007). Stiegler (1994) présente cette difficulté sous forme de trois constats.

D'abord le changement qui affecte la définition de la technique, bien qu'elle soit encore pensée comme un moyen au service d'une fin, à savoir l'être humain, la culture. Il y a ensuite le rythme des nouveautés techniques qui dicte le calendrier humain, comme conséquence de la modification, au nom de la modernité, des règles qui présidaient à la vie matérielle et sociale, sous la poussée directe de l'innovation technoscientifique (Mehrenberger, 2007). Cela veut dire que l'Homme a été relégué au second plan par la technique. D'où le troisième constat, qui est le retard évident du monde humain sur le monde technique. À ce sujet, selon Rider (2003), le décalage entre la vitesse de la mise en place et de la mise à jour de l'univers technique d'une part, et l'adaptation des facultés cognitives cyberculturelles d'autre part, empêche de faire entrer l'évolution de

l'essence humaine dans le domaine de la décision consciente. L'explication vient de Stiegler (1994), qui pense que le temps du « quoi » (technique) est constitutif du temps du « qui » (l'Homme). Cela veut dire que l'Homme, submergé par la technique, n'est plus capable d'exercer ses fonctions cognitives de façon naturelle, en plus de le faire au rythme que la technique lui impose. Besnier (2011) va plus loin, en estimant que l'Homme sera tellement pris dans l'univers technologique qu'il va muter en une nouvelle espèce.

Face à ces trois constats, Stiegler (1994) propose de remonter, aux origines du couple *techno* (outil) *logique* (esprit), puisque le changement à l'œuvre remonte à au moins quatre millions d'années. Autrement dit, ne traiter cette question que de façon contemporaine, équivaudrait à faire fi d'un pan important de l'histoire de la construction de l'Homme, tel que nous le connaissons aujourd'hui, dans sa relation avec la technique de manière générale.

Pour Jean-Jacques Rousseau, l'origine de l'Homme est bidimensionnelle. Il y a d'abord l'Homme en tant qu'essence originelle, avant que la culture, qui finalement subsume la technique, ne le touche. Cette connaissance préalable permet d'aborder et de comprendre la relation entre les étudiants des cégeps et les sans-fils, aujourd'hui. Stiegler (1994) critique la vision de Rousseau et souligne que, poser la question de l'origine de l'Homme, entraîne inéluctablement la logique de l'extériorisation (Stiegler 1994, dans Mehrenberger, 2007), c'est à dire le prolongement de la vie par le biais des outils techniques. Le concept d'extériorisation du paléontologue Leroi-Gourhan (1964), est ce qui permet à Stiegler (1994) de faire le voyage dans le temps, afin d'analyser les origines du rapport entre l'Homme et la technique. L'extériorisation veut que, contrairement à l'animal dont la survie est assurée par son génome, l'Homme assure sa survie par des organes artificiels ou des prothèses techniques. Pour Leroi-Gourhan (1964), c'est l'outil, c'est-à-dire la *tekhnè*, qui invente l'Homme, et non l'Homme qui invente la technique. Autrement dit, l'Homme s'invente dans la technique en inventant

l’outil, c'est à dire en s’extériorisant *techno-logiquement*. Leroi-Gourhan (1964) explique tout simplement que la technique permet à l’Homme de franchir des paliers dans son développement. En même temps, c’est grâce à ce développement que l’Homme va ensuite améliorer la technique. Par technique il faut comprendre l’outil ou l’artéfact. C’est le cercle vertueux formé par la technique et l’Homme qui permet à ce dernier de s’améliorer.

À ce sujet, Leroi-Gourhan (1964) à travers ses études paléoanthropologiques tend à montrer que la technique est une sorte de caractéristique zoologique de l’espèce humaine, dans le sens où l’outil, une fois saisi par la main de l’homme, devient le prolongement fonctionnel de son corps (Métais, 2018). Cela montre que l’invention perpétuelle fait donc partie de la condition humaine, dans le sens où l’Homme essaie de combler, hors de lui à travers des outils, le vide laissé par un manque physiologique. Car, l'Homme, selon Stiegler (1994), ne peut se trouver dans un état « naturel » heureux, où il est en parfaite harmonie avec la nature, puisqu'il est le processus de sa propre dénaturalisation (corruption chez Rousseau).

À ce sujet, Leroi-Gourhan (1964) pose la question de savoir si, en face des technologies numériques, nous sommes encore des Hommes (Rieder, 2003). Il répond à cette question en montrant qu’au fil des années, et grâce à ses contacts permanents avec la technique, l’Homme va contribuer à sa propre évolution grâce à l’extériorisation. La présente recherche parle d’étudiants prolongés par les sans-fils en référence au concept d’extériorisation de Leroi-Gourhan (1964).

2.2. Les étapes de l'extériorisation

D'après Mehrenberger (2007), en se basant sur les analyses de Leroi-Gourhan, l'extériorisation se déroule sur plusieurs millions d'années, de l'australopithèque au néandertalien. Elle comprend une première phase dite de « corticalisation », pendant laquelle le cortex de l'hominien évolue sous la pression provoquée par la fabrication et le maniement d'outils. Le bagage neurologique, à cause de cette activité, s'enrichit et se complexifie, provocant en retour de nouvelles avancées techniques. Cette phase est donc marquée par une évolution à la fois zoologique (interne) et technique (externe) qui se répondent en miroir. Pendant la seconde phase, qui marque l'arrêt de l'évolution du cortex, le bagage neuronal du néandertalien équivaut à peu près à celui de l'Homme actuel. Puisque le cortex n'évolue plus, l'évolution de l'Homme ne se fera désormais plus que par une sorte de procuration, à travers les objets techniques. L'apparition des mnémotechniques analogiques (photographie, phonographie, cinématographie, etc.) nous y ajoutons le numérique -, ainsi que la perte de contrôle de l'humain sur la technique (Ellul, 2004) va faire franchir à l'extériorisation une nouvelle étape. D'après Mehrenberger, (2007), cette avancée technologique va mettre fin à l'égalité qui fondait l'époque littérale entre, notamment, le scripteur qui produisait des textes, et le lecteur qui était chargé de les lire. Entre les deux, il n'y avait pas d'écart en termes de savoirs techniques. Il y a désormais d'un côté les appareils avec ceux qui les produisent, donc maîtrisent le savoir technologique, et de l'autre côté, les usagers de ces appareils, dépourvus de toute compétence quant à la manière dont la mémoire est enregistrée et reproduite (extériorisée).

Pour Stiegler (1994), il existe un devenir technique de l'Homme, dans le sens où il faut penser la relation entre l'Homme et la technique en termes de co-construction. Besnier (2011) parle de coévolution entre l'humain et les outils technologiques. Pour Stiegler (1994) tout étant technique, il n'est donc plus convenable d'opposer l'Homme à la technique. Car selon le philosophe, l'anthropogenèse n'a de sens que dans la mesure où le devenir de l'Homme se confond avec celui du monde et des objets. Stiegler (1994),

sur les traces de Leroi-Gourhan (1964), bien avant lui, pose donc comme postulat de départ le couplage entre anthropogenèse et technogenèse, puisque la technique est selon lui, la poursuite de la vie par d'autres moyens que la vie (Stiegler, 1994 ; dans Mehrenberger, 2007). Leroi-Gourhan (1964, dans Karsenti, 1998), parle du prolongement du *qui* par le biais du *quoi*, à travers une « véritable biologie de la technique ». Une autre façon de décrire l'extériorisation consiste à dire que la technique pensée, c'est à dire en tant qu'état d'esprit, est antérieure à la technique en tant que prolongement du corps. Puisque cette co-construction est le postulat de départ, elle a entre autres induit en conséquence la théorie constructiviste. Cette théorie veut que la plupart des phénomènes sociaux, culturels, politiques, cognitifs soient pensés à partir de la co-construction Homme-technique, notamment Homme-technologies, c'est à dire Homme-hypomnemata (Guchet, 2008). Ceci permet d'aborder la question de la mémoire.

2.2.1. La technique comme vecteur de mémoire

L'évolution de l'Homme durant les millions d'années s'explique, d'après Leroi-Gourhan, par le rôle joué par la technique en tant que *vecteur de mémoire* (Mehrenberger, 2007). Pour Leroi-Gourhan (1964, repris par Stiegler, 1994), la technique en tant que résultat du processus d'extériorisation est fondamentalement une structure de mémoire. Cela veut dire que l'évolution de l'Homme se fait par la transmission de connaissances à travers la technique. La technique est non seulement le support de cette évolution, mais aussi le témoin de la transmission de cette transmission. Stiegler (1994) rappelle que contrairement à l'animal qui, à sa mort, ne transmet à ses descendants que sa mémoire génétique (son génome), c'est à dire sa mémoire *phylogénétique* (*phylum* voulant dire lignée ou race), l'Homme transmet en plus son « expérience » ou sa mémoire individuelle. La mémoire transmise par l'Homme est une mémoire somatique, variable d'un individu à l'autre, que Stiegler

appelle mémoire *épigénétique*. Sa transmission se fait à travers les outils qui transmettent les éventuels perfectionnements apportés par l'Homme. Puisque l'outil est extérieur au corps, il devient dans ce cas, une mémoire « extériorisée » qui « enregistre » les transformations particulières d'un individu et les transmet à la génération suivante. D'où la grande vitesse de l'évolution humaine, par la transmission de la mémoire individuelle (*épigénétique)* que conserve l'extériorisation de l'humain dans l'outil et le produit technique. Pour s'en rendre compte, il suffit d'observer toutes les générations de téléphones portables depuis leur création. Le premier, avec lequel Martin Cooper avait passé le premier coup de fil à partir d'un téléphone portable en 1973, et le dernier téléphone cellulaire fabriqué en 2021 présentent des différences significatives. Ces différences matérielles sont des gains de fonctions que Stiegler (1994) appelle mémoire extériorisée. Elle est extériorisée car visible à travers l'outil technique. Selon Stiegler (1994), la technique constitue donc la troisième mémoire ou mémoire *épi-phylo-génétique*. Dans cette mémoire, *phylo* a le sens de *programme culturel*. Pour Leroi-Gourhan (1964), il s'agit de la mémoire sociale en expansion, car cette dernière désigne le rapport noué par les techniques entre les mémoires individuelles (*épi*) et la mémoire de l'espèce (*phylo*). Dans les faits et selon Stiegler, la mémoire *épiphylogénétique* est formée de tous les artefacts depuis les premiers silex, il y a de cela plusieurs millions d'années, jusqu'aux ordinateurs aujourd'hui. Elle est constitutive de l'humanité et fondatrice de la civilisation, parce que c'est cette mémoire qui, en plus de permettre la mémorisation des gestes humains dans la matière (le silex qui garde la mémoire des gestes de taille), permet surtout de transmettre tout le savoir et toute la connaissance, incarnés dans des supports de mémoire (Guchet, 2008). Parmi les artéfacts, que Stiegler (après Platon et Foucault) nomme *hypomnemata* ou *sous-mémoire*, certains servent spécifiquement à la production et à la transmission de la mémoire. Contrairement à Platon qui condamne l'écriture en tant qu'*hypomnèse* et qui l'oppose à l'*anamnèse*, Stiegler réhabilite les *hypomnemata*, en en faisant la condition même de toute transmission. « L'alphabet, les tablettes sumériennes, le livre, les livres de compte, les DVD, les clés USB, le réseau Internet, mais aussi la bionique, les puces

RFID, les GPS, etc. sont des hypomnemata, c'est-à-dire des supports de mémoire hors desquels il n'est point de savoir et de transmission du savoir possibles, ni même de pensée » (Stiegler, 1994 ; dans Serres, 2008).

Il n'y a pas, selon Stiegler, de pensée hors de ces supports (Stiegler, 1994 ; dans Serres, 2008). Le concept d'*épiphylogenèse*, permet de penser à la fois la « matérialité » et la « spiritualité » de la mémoire humaine, c'est à dire sa *techno-logie*. De ce fait, la pensée de Stiegler (1994), comme celle de Leroi-Gourhan (1964), va à l'encontre de la métaphysique (Mehrenberger, 2007). Car pour Stiegler, la mémoire est toujours hypomnèse, c'est à dire toujours technique. Même lorsqu'il s'agit de la mémoire vive ou *anamnésis*, elle est toujours supportée et habitée par une *hypomnésis* (une mnémotechnique). Pour Stiegler (1994), la distinction entre *anamnèse* et *hypomnèse* doit être évidemment maintenue, puisqu'elle ne s'est jamais, d'ailleurs, manifestée d'une manière aussi prononcée. Il affirme : « Nous vivons à l'époque d'une extension extraordinaire des mnémotechnologies hypomnésiques dans tous les domaines et dans tous les aspects de la vie (…). Nous vivons une véritable révolution hypomnésique, et une très grande partie des tensions qui traversent en ce moment même le monde est induite par cette révolution » (Stiegler, 1994, p. 29 ; dans Serres, 2008).

Avec le développement fulgurant des sans-fils, plusieurs chercheurs ont souligné l'importance d'Internet dans la continuation et l'accélération « du mouvement d'externalisation de la mémoire, entamé avec l'invention de l'écriture » (Serres, 2008). Cela veut dire que l'externalisation ne se limite pas à des objets physiques, et qu'elle concerne aussi le domaine du virtuel. Grâce à la question des *hypomnemata*, Stiegler (1994) établit un lien entre les concepts « société », « techniques » et « savoir » ; en d'autres mots, entre « sociogenèse », « technogenèse » et « épistémogenèse » : « la sociogenèse, c'est à dire la condition d'apparition d'un être social, est une technogenèse (il n'y a pas de société humaine sans techniques, et les formes de sociétés sont liées aux formes des systèmes techniques), et la technogenèse est elle-même une

épistémogenèse (les formes de savoirs évoluent avec les formes des systèmes technique)» (Stiegler, 1994, p. 2 ; dans Serres, 2008).

Simondon (1989) rejoint Leroi-Gourhan (1964) sur son analyse du processus d'évolution technique. Il est vu comme le processus par lequel la relation directe entre l'Homme et la nature devient de moins en moins anthropocentrique, et de plus en plus opératoire ou fonctionnelle. Cela veut dire que dans sa relation avec la nature, au moyen des technologies, l'Homme s'est fait progressivement écarter au profit de la technologie censée le servir.

2.2.2. La technique comme médiation entre l'Homme et son milieu

Quelle que soit sa forme, abstraite, procédé ou organisation, la technique est, dans la conception de Ellul (2004), bien plus une médiation entre l'Homme et le milieu naturel qu'un instrument. La technique étant le seul médiateur reconnu, échappe en réalité à tout système de valeurs. Ellul (2004) l'affirme avec force en ces termes :

« Il n'y a plus d'autre médiateur. Dès lors qui ferait pour ou contre elle le choix, qui trouverait les moyens de la soumettre ? L'Homme ? Quel Homme ? Celui qui est déjà incorporé dans le système ? L'État ? Mais il est déjà devenu technicien. Le peuple ? L'ensemble de la nation ? Mais le peuple est en retard d'un demi-siècle sur la réalité et ne comprend plus rien aux problèmes réels qui se posent ! Tout au plus les décisions populaires pourraient si elles étaient applicables, enrayer la croissance technicienne, troubler le système et provoquer une régression socio-économique que ledit peuple n'est pas du tout prêt à assumer ! Ainsi la médiation par la technique en exclut toute autre, et ceci fait échapper entièrement la technique aux valeurs souhaitées ou supposées » (Ellul, 2004, p. 47).

Dans un tel univers, il est certain que tout ce que fera l'Homme sera très fortement connoté techniquement, car le système envahit la totalité du vécu et toute la pratique sociale. Le système technique a atteint un tel niveau de médiation, qu'il est devenu médiateur universel, excluant toute autre médiation que la sienne (Ellul, 2004). Cette exclusion et cette exclusivité technique sont telles, que se posent des questions éthiques fondamentales, car l'Homme devient un exclu face à la technique, puisqu'il a « perdu la main » sur sa création et qu'il est dépassé par elle. Cette question est à ce point préoccupante, que Brey (1999 et 1998) évoque des systèmes informatiques corrompus, qui altèrent l'autonomie des usagers. L'autonomie des usagers est altérée parce que ces systèmes sont conçus dans le but, justement, d'altérer cette autonomie. C'est un domaine dont s'occupe l'éthique informatique (Brey, 2000), puisqu'elle analyse la moralité des systèmes informatiques à partir de leur conception. Pour ce qui est des sans-fils en particulier, Jones et al. (2020) font état des problèmes de dépendance au téléphone cellulaire chez les étudiants, malgré les conséquences négatives sur leurs résultats académiques. Roberts et al., (2014) et Sunthilia et al. (2016) évoquent une incapacité à se contrôler par rapport à l'utilisation du téléphone cellulaire en classe.

Les problèmes techniques se réglant au moyen de la technique ; cela traduit dans ces conditions, le plus haut degré de son autonomie. Cela présage déjà, dans ces conditions, des problèmes liés à l'usage éthique des technologies d'une manière générale. Dans les salles de classe, comme le montre la présente recherche, plusieurs enseignants sont contraints de composer avec la présence des sans-fils pendant leurs cours.

La médiation évoquée par Ellul se fait sur trois axes. Non seulement la technique est médiatrice entre l'Homme et le milieu naturel, en plus de l'être au second degré entre l'Homme et le milieu technicien, mais elle l'est aussi entre les Hommes. C'est le cas, bien évidemment des sans-fils par exemple. L'Homme ne vit plus dans son milieu naturel, puisque la technique, en devenant un *universum* de moyens (Ellul, 2004), est devenu le milieu de l'Homme. Ces moyens, en se généralisant, en s'étendant et en se

multipliant, ont fini par constituer un nouvel univers, le milieu technicien. Pour Ellul, cela veut dire que l'Homme a cessé d'être dans le milieu « naturel », pour se situer dans un nouveau milieu artificiel. Dans ces conditions, les réalités de la terre et de l'eau sont quasiment devenues des accidents pour l'Homme, alors que les instruments et les objets qui forment tout son environnement sont devenus la règle. Cet aspect de la technique permet à Ellul de présenter l'autoaccroissement, qui est la capacité qu'a la technique de croître.

Par autoaccroissement, Ellul entend le fait que tout se passe comme si le système technicien croissait grâce à une force interne, intrinsèque, sans que l'Homme ait à intervenir de façon décisive. L'Homme est tellement pris dans le milieu technique, que toutes ses activités contribuent à la croissance technicienne; qu'il y pense ou non, qu'il le veuille ou non. Mais il y a aussi autoaccroissement dans la mesure où, la technique provoque des nuisances que seule la technique peut compenser. Cela veut dire que l'humain est tellement dépassé par la technique, qu'il n'est plus capable d'intervenir efficacement pour régler les problèmes posés par la technique. La technique est, finalement, tellement présente que Ellul en parle comme d'un « déjà là » qui est tellement là, que l'Homme ne s'en rend même plus compte. Le seul moment où il s'en aperçoit, c'est quand il s'en éloigne momentanément et furtivement, voire accidentellement, comme lorsque le poisson volant sort de l'eau pendant un laps de temps (Stiegler, 1994). C'est ce que Heidegger (1953) appelle le dévoilement.

Pour ce qui est des sans-fils, plusieurs auteurs (Womack et McNamara, 2017 ; Berry et Westfall, 2015 ; Jones et al., 2020) montrent que les étudiants sont à ce point attachés à leurs téléphones cellulaires, que cela constitue la normalité. Même quand cela met en péril leur réussite académique, ces étudiants ont du mal à se défaire de ces liens.

2.3. Le dévoilement comme définition de la technique selon Heidegger

Avant d'aborder la question du dévoilement, Heidegger soulève la question de l'essence de la technique qui est, selon lui, un ensemble comprenant des choses qui sont fabriquées et utilisées, mais aussi les besoins et les fins auxquels elles servent. Heidegger (1953) définit le dévoilement comme une mise à disposition qui régit complètement la technique moderne, et par laquelle la nature est mise en demeure de livrer une énergie qui puisse être extraite et accumulée. Ce qui est mis à disposition est appelé le fonds disponible pour être exploité. Heidegger affirme que l'essence de la technique menace le dévoilement, dans le sens où celui-ci ne se limite qu'à la mise à disposition, et que tout se présente uniquement sur le mode du fonds disponible. Dans ce monde fortement technicisé, l'Homme n'est pas épargné par le dévoilement, puisqu'il fait désormais office de fonds disponible.

« À cette époque du monde marquée par la domination de la technique, l'Homme est, du fait même de son déploiement, astreint à s'engager dans cette essence de la technique, dans la mise à disposition et à se soumettre à son commandement. L'Homme est à sa manière une pièce de ce fonds disponible. Au sein de ce commandement du fond disponible, l'Homme est interchangeable » (Heidegger, Conférences de Brême, « Le Dispositif », 1953).

Heidegger déplore le fait que, le réel ne soit considéré que comme un stock d'énergie exploitable, comme un fonds disponible que l'on peut commander quand bon nous semble, et qui est à notre service. Par exemple appuyer sur un bouton pour obtenir de la lumière, tourner un robinet pour faire couler de l'eau, etc. Pour le philosophe, cette manière de considérer le réel, découle de l'attitude technique face à la nature, c'est à dire équivalent à la relation possesseur-possédé. C'est cette mise à disposition du réel qui est l'essence même de la technique. C'est cette capacité qu'ont les sans-fils de dévoiler tout de suite ce dont les usagers ont besoin, et quand ils en ont besoin. Par

exemple texter, naviguer sur Internet ou être actif sur les réseaux sociaux. Grâce au pouvoir de l'ubiquité, les sans-fils permettent à leurs usagers de réaliser l'interpénétration de plusieurs sphères. Par exemple la présence à la fois dans la salle de classe et sur les réseaux sociaux.

Les sans-fils ne sont donc pas en reste dans toutes les sphères de la vie humaine, car leurs usagers sont devenus incapables de voir le réel autrement qu'à travers ce mode. Heidegger montre que ce n'est qu'une des nombreuses manières de considérer le réel. Le premier danger étant que les autres façons de considérer le réel disparaissent définitivement. C'est le cas par exemple de l'art, la philosophie ou la religion.

Le second danger serait que l'Homme, faisant aussi partie du réel, finisse par se considérer lui-même comme un fonds disponible et exploitable. Dans ce cas, il tomberait dans la condition d'une chose exploitée par la technique, avec le risque que son humanité disparaisse. L'Homme serait finalement réduit à l'état de matière première utilisable et consommée à volonté, puisque disponible à chaque commande. À cause des sans-fils, et la perméabilité des frontières entre les différentes sphères de la vie, l'Homme rejoint le lot des plantes et animaux, produits en masse à travers du hors sol intégral, et prêts à être consommés sans résistance, de manière indifférenciée. C'est tout simplement une façon pour Heidegger de dire que l'Homme, à cause de la technique, est en passe de perdre son humanité. Besnier (2011) le dit dans des termes beaucoup plus directs[19].

Pour Heidegger, le danger de la technique est donc, une fois de plus, une déshumanisation de l'Homme par sa mise en esclavage par la technique, sans possibilité

19. « L'homme que les technologies du virtuel vont réinventer aura peut-être bientôt perdu la parole et il ne connaîtra plus d'autres symboles que ceux qui servent la cause de la numérisation ». (Besnierp.768).

de s'en libérer, avec à la clé un appauvrissement considérable de son essence. Ce n'est plus seulement un danger pour l'avenir, mais une réalité que l'Homme vit déjà partout dans le monde, de façon plus ou moins uniforme. Ce que dit finalement Heidegger, c'est que l'exploitation de l'Homme est plus du fait de la technique que de la particularité d'un système politique. Car l'Homme est exploité aussi bien dans les pays capitalistes que dans les pays communistes. C'est également le cas dans les pays islamistes que dans les démocraties dites bananières en Afrique. Le point commun, donc le danger, de tous ces Hommes exploités serait l'essence de la technique moderne en tant que telle. Cela veut dire que peu importe l'environnement dans lequel l'Homme évolue, la technique aura la même emprise sur lui. Les statistiques concernant l'impact de l'utilisation des sans-fils dans la vie des personnes dans plusieurs pays du monde le prouvent.

2.4. Les sans-fils comme prolongement de soi

Le concept d'extériorisation de Leroi-Gourhan (1964) est repris par Métais (2018) pour ce qui est des sans-fils. Pour ce dernier, les sans-fils sont des prolongements fonctionnels du corps humain, dans ce sens qu'ils augmentent le corps au-delà de lui-même. Cette augmentation peut se faire de deux manières. Les sans-fils peuvent suppléer des organes déjà existants, mais ils peuvent aussi être un apport en organes qui n'ont pas d'équivalents dans le corps humain. Tordo (2018) parle d'instruments de survie, au même titre que les organes naturels qui existent dans le corps humain, comme le foie ou le cerveau. Cela veut dire que le corps gagne en termes de capacités fonctionnelles, puisqu'il est désormais capable de mieux réaliser ce qu'il pouvait déjà faire naturellement sans l'aide des sans-fils. Mais le corps gagne aussi des capacités nouvelles, en faisant ce dont il n'est pas capable naturellement. Freud (1929 ; dans Tordo, 2018) parle d'« organes adjuvants », car ils sont portés à même le corps.

Andrieu (2007) parle du téléphone intelligent, en tant que prolongement du corps, comme d'un outil greffé au bout des doigts, sans lequel la mémoire des numéros ne serait pas possible. Fourquet-Courbet et Courbet (2017) parlent des technologies mobiles, en général, comme des entités faisant si intimement partie de nous qu'elles représenteraient une extension de notre corps physique. Pour Harkin (2003, p.16; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017), les technologies mobiles sont « un cordon ombilical qui ancre l'infrastructure digitale de la société de l'information à nos corps ». Beaucoup d'adolescents considèrent le téléphone intelligent comme leur « seconde peau » (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Le fait de déléguer un maximum de tâches au téléphone cellulaire, y compris à ces nombreux accessoires, traduit à quel point les usagers perdent progressivement conscience de cette aide. Le niveau d'hybridation entre l'outil et le sujet peut être tel, que ce dernier en devient dépendant.

Dans le cas des technologies de l'information et de la communication sans-fils, il s'agit par exemple, de pouvoir communiquer sous toutes les formes possibles (synchrone, asynchrone, oralement, par écrit et avec des images) avec des gens qui se trouvent à plusieurs kilomètres de distance. Il y a aussi la capacité de mémoriser une quantité très importante d'informations sous toutes les formes. Ce sont des capacités que l'être humain possède, et qui sont multipliées avec l'usage des sans-fils. Pour les capacités nouvelles, on peut évoquer deux exemples. Le premier concerne les applications de géolocalisation des sans-fils, dont sont équipés les téléphones intelligents, qui permettent de se repérer dans l'espace. Le second exemple est l'enregistrement et la diffusion des images, impossible à réaliser naturellement, mais désormais possible à l'aide d'un téléphone intelligent.

2.5. L'extériorisation comme processus d'apprentissage

Tordo (2018) montre que l'extériorisation ne se fait pas du jour au lendemain, mais que c'est un processus qui prend un certain temps. Il nécessite un apprentissage au bout duquel le corps humain finit par former une seule entité avec l'objet technique qui le prolonge. L'intégration peut se faire jusqu'à un point tel, que la personne prolongée va s'identifier à l'objet technique. Dans le cas des technologies sans-fils, beaucoup d'apprenants des établissements d'enseignement ont complété le processus d'extériorisation alors qu'ils étaient encore très jeunes (Aoki et Downes, 2003). Avec le temps, les sans-fils ont fini par devenir des outils incontournables dans leurs vies, car une synthèse s'est opérée entre ces outils et leurs personnes. Jones et al. (2020) parlent d'habitudes d'utilisation des téléphones portables bien établies quand les étudiants entrent au collège. Cela signifie que l'extériorisation ne s'est pas faite au collège, mais bien des années avant.

Tordo (2018) donne un certain nombre d'exemples, pour montrer par quels mécanismes et par quelles étapes se déroule le processus d'extériorisation. Ces exemples montrent que l'extériorisation ne se fait pas automatiquement, dès lors qu'on prend un outil technique dans les mains. Le corps intègre progressivement l'outil, en le faisant passer du statut de corps étranger à celui d'une partie de lui-même. Ce changement de statut ne se produira pas si la phase d'apprentissage est un échec ; comme le rejet d'un greffon par l'organisme qui le reçoit.

> « Lorsque nous interagissons avec des dispositifs techniques, notre corps s'étend et change de forme. Le bâton, le marteau, le stylo, la fourchette, l'éplucheur, la raquette, l'épée prolongent notre main pour se trouver, après un peu d'habitude, complètement intégrés à notre corps […]. Nous sommes la voiture que nous sommes en train de conduire. Il nous aura fallu de longues heures de corps-à-corps avec cette machine pour nous habituer à son maniement. Au début, c'est un corps étranger, hostile et résistant. Mais une fois cet apprentissage réussi, la voiture est comme un second squelette, une seconde peau. Nous avons intégré le volume de sa carrosserie, sa vitesse de freinage et

> d'accélération. À partir d'un certain point, conduire devient aussi naturel que marcher, une activité inconsciente. Notre enveloppe corporelle est donc extensible, étirable, changeante » (Tordo, 2018, p. 64).

C'est dans ce sens que Besnier (2011) affirme que les technologies ont inventé l'Homme, y compris en lui permettant de développer une pensée conceptuelle. L'humain inventé dont parle l'auteur est celui qui, après une phase d'apprentissage réussie, fait corps avec l'objet technique (Tordo, 2018). Pour Besnier (2011), les technologies ont obligé l'homme à inscrire son développement dans la dynamique d'une complexité croissante, ce qui en a fait un être de culture. L'auteur se pose la question de savoir s'il faut en conclure, par déterminisme technologique, que l'homme n'est finalement que le produit de ses outils. Besnier (2011) penche pour l'hypothèse d'une coévolution, à savoir une situation où les outils créés par l'homme vont, en retour, le forcer à évoluer subrepticement, tout en le disciplinant. Pour revenir à l'exemple de Tordo (2018), concernant la conduite d'une voiture, l'homme évolue car il acquiert une habileté qui est la maîtrise de la conduite de la voiture.

Dans le cas des sans-fils, leur évolution est telle, grâce à Internet notamment, qu'ils permettent à leurs utilisateurs, à partir de leurs vies réelles de vivre en parallèle et pleinement une vie dans une dimension virtuelle (Naivin, 2017). Cela montre à quel point l'outil peut augmenter ses utilisateurs, au point de les faire évoluer (au sens de Besnier, 2011) y compris dans leur conception de la vie. Une conception selon laquelle il devient normal, voire banal, qu'il y ait une imbrication profonde entre la vie réelle et la vie virtuelle au point que les deux s'influencent mutuellement (Jauréguiberry, 2014). En effet, la première pouvant faire partie de la seconde, et inversement.

2.5.1. Plusieurs points de vue concernant l'extériorisation

Pour certains auteurs, l'extériorisation va trop loin, car elle modifie de façon profonde la matérialité du rapport au monde. C'est le cas de Carr (2004, dans Métais, 2018), pour qui, les dispositifs automatiques opèrent une simplification, et un lissage de la granularité essentielle du réel qui fait la chair de l'existence subjective. En d'autres termes, malgré leur efficience en termes de performances, le risque avec les dispositifs automatiques serait l'émergence et le règne de l'uniformité au détriment du naturel, même avec ses « imperfections ».

Pour d'autres, l'objet technique va plus loin, car du simple prolongement prothétique et ponctuel du corps, il est devenu une partie intégrante de celui-ci (Sadin, 2015 ; dans Le Texier, 2015). Puisque le corps et la technique forment désormais une synthèse, voire une fusion (Duarte, 2016), et que l'humain est en permanence connecté grâce à la multiplication des dispositifs techniques, pour Le Texier (2015) cela change la nature des rapports entre l'humain et la technique. La technique ne sert plus à exécuter les tâches selon les décisions de l'humain, mais d'abord à guider les actes de ce dernier. Autrement dit, l'humain n'est plus tout à fait maître de son jugement, puisque sa condition a changé à cause de sa symbiose avec la technique. Sadin (2015 ; dans Le Texier, 2015) parle d'un humain algorithmique. Lomazzi (2015) parle du caractère trompeur du fonctionnement même de la gouvernementalité algorithmique, puisque les recommandations sur lesquelles se base l'humain, pour décider, obéissent à des normes mises sur pieds, pour justement le pousser à décider et à agir dans un cadre prédéfini. Cette description s'applique aussi aux sans-fils, puisque ce sont des outils numériques, dont le fonctionnement est basé sur des algorithmes.

On pourrait aussi se poser la question de savoir ce qu'il reste de l'homme, si sa capacité de décider repose désormais sur des outils technologiques. Cela revient à s'interroger sur l'avenir de l'humain en tant qu'être libre, capable de décider indépendamment. Si l'être humain se laisse guider par la technologie qu'il a lui-même créée, surtout dans

ses activités cognitives, c'est parce qu'il est l'objet de ce qu'on pourrait décrire comme une extériorisation inversée. C'est une configuration dans laquelle l'homme serait au service de la technique. En guise de rappel, l'extériorisation est l'expression des capacités naturelles humaines, augmentées grâce à la technologie. Autrement dit, la technique au service de l'homme. Le fait que l'action de l'Homme soit le résultat de son jugement influencé ou canalisé par la technologie, pourrait faire croire, sans exagération, que l'humain est devenu à son tour le prolongement de sa propre technologie. D'autant plus que tout le système technologique sur lequel il s'appuie pour décider est biaisé, car il le contraint d'agir, en l'occurrence de décider d'une certaine façon. Ellul (2004) craint que l'Homme n'ait plus les moyens de s'opposer à la technique, car il est déjà incorporé dans le système technicien.

2.5.2. La coévolution entre l'humain et les outils technologiques

La question qui se pose consiste à savoir jusqu'où peut aller la coévolution (Besnier, 2011) entre l'humain et les outils technologiques. En guise de réponse à cette question, Métais (2018) souligne que l'extériorisation a connu, depuis les premiers hominidés jusqu'à nos jours, une forte diversification qui s'est faite en plusieurs étapes. Celle-ci va de pair avec la sophistication du niveau technique des outils. La dernière étape correspond à l'extériorisation des outils informatiques sous toutes leurs formes ; y compris mobile. C'est le cas des sans-fils. Métais (2018) qualifie ces étapes d'écarts entre la main du sujet (l'usager) et l'outil. Plus les outils évoluent et se diversifient techniquement, plus l'écart grandit entre le sujet et le monde auquel il donne forme. Pour l'auteur, le dernier stade de l'extériorisation correspond au déclenchement par la main, d'un processus programmé. D'un seul geste, par exemple appuyer sur un bouton, le sujet va provoquer une série d'actions qui ne nécessitent plus son intervention pour qu'elles se réalisent successivement. C'est le cas, par exemple, avec le pilotage automatique d'un avion, grâce à l'apport du numérique.

Si on pense que l'évolution technologique se limite à celle du numérique, on pourrait craindre comme Ellul (2004), que l'être humain finisse par être spectateur, peut-être victime, de ses propres prouesses technologiques. Métais (2018) répond à cette préoccupation en faisant une distinction importante entre l'apport des outils numériques et celui des autres outils, quant aux écarts produits entre le sujet et le monde. L'auteur affirme que les outils numériques pourraient produire un changement qualitatif et quantitatif dans l'écart qui unit et qui sépare le sujet et son monde. Cela pourrait être possible grâce à la computation des symboles, qui est la spécificité des outils numériques. Dans le cas des outils numériques, le rapport du sujet à l'extériorité relève surtout de l'ordre des activités essentiellement cognitives à savoir sélectionner, contrôler, vérifier et valider.

2.5.3. Technologie comme fonction de contenance du psychisme de l'Homme

Pour ce qui est de la dimension mentale, Tordo (2018) précise que peu importe le niveau de modernité dans laquelle l'Homme vit, et qui lui propose des techniques auxquelles il se connecte, et qui le transforment, il est inexact de penser que ces techniques (par exemple le téléphone cellulaire et la tablette numérique) n'ont rien à voir avec le corps. Il est encore moins exact de penser que ces techniques ne sont que de simples objets externes sans assise corporelle. Tordo (2018) affirme, effectivement, que les fonctions psychiques se déploient naturellement sur une fonction corporelle, mais qu'elles s'étayent aussi sur une fonction technologique en relation avec le corps, qui trouve sa transcription sur le plan psychique. Cela veut dire que pour Tordo la technologie joue une fonction de contenance du psychisme. Pour illustrer le pouvoir de contenance de la technologie, l'auteur prend l'exemple du téléphone intelligent qui est capable de contenir les données personnelles d'une personne ; c'est-à-dire d'une certaine manière sa vie psychique. L'analyse de ces données peut permettre de faire un portrait plus ou moins révélateur de la psyché de la personne. En même temps la

personne est aussi capable de contenir son téléphone, par exemple dans sa poche. Pour Tordo, le sujet tend à construire la représentation suivant laquelle il contient la technologie autant que la technologie le contient.

Pour Hoffmann (2015), peu importe le niveau de fusion entre le corps humain et les technologies, ces dernières ne se substituent pas numériquement au corps, et celui-ci n'est menacé ni d'atrophie ni de paralysie. Au contraire, les technologies permettent d'exploiter et d'étendre les capacités présentes du corps, et d'exprimer le corps comme chair. Contrairement à Hoffmann (2015), Andrieu (2007) affirme qu'il arrive que l'outil, au lieu d'augmenter le corps, finisse par le détruire en le cannibalisant. Pour ce qui est des sans-fils, on peut évoquer toutes les questions liées aux dépendances et aux addictions qui finissent par être des problèmes pour plusieurs personnes. Ces observations vont dans le sens de ce qu'affirme Gout (2012), pour qui il n'y a pas de dichotomie qui oppose l'organisme biologique et les technologies. Harraway (2007, dans Gout, 2012) remet en question l'idée même d'un dualisme entre l'homme et l'outil. La fusion entre les deux est en effet telle, qu'il se demande qui de l'humain ou de la machine crée l'autre ou est créé par l'autre.

2.5.4. L'Homme à l'ère de l'assistance technologique

Face au bain technologique (Stiegler, 1994) dans lequel est plongé l'humain, et avec la technologie qu'il porte désormais en lui, Naivin (2017) affirme que nous sommes entrés dans l'ère de la « tech-sistence », un néologisme pour qualifier une existence « technologisée » et « écranisée ». L'auteur fait remarquer que les écrans technologiques font partie de nos vies à tel point que nos regards y sont constamment portés, et qu'ils finissent par monopoliser notre existence. En effet, pas un instant ne passe sans que nous y jetions un regard. Écran d'ordinateur, de téléphone ou de tablette numérique. Pour celui qui le possède, cet écran est devenu, d'après Naivin (2017), d'une manière

générale le moyen de vivre, de voir et d'agir dans le monde. Il permet d'être à la fois dans et en dehors du monde.

Naivin (2017) présente le téléphone intelligent comme un outil qui permet d'être à la fois présent et absent, statique et navigant, en particulier grâce à Internet qui permet de vivre un « là » paradoxal. Cela consiste à avoir une activité à la fois dans le monde virtuel et dans le monde réel. Par exemple échanger avec des amis sur les réseaux sociaux numériques, tout en prenant son petit déjeuner, ou tout en suivant un cours dans une salle de classe. Face à cette relation très étroite entre l'humain et l'objet technologique, se pose la question de la place de la dimension éthique.

2.5.5. Les sans-fils en tant qu'outils incontournables

Les technologies de l'information et de la communication sans-fils, sont des outils qui permettent à leurs utilisateurs de réaliser plusieurs actions, y compris de manière simultanée. Les téléphones intelligents, par exemple, permettent de réaliser des actions telles que, se repérer géographiquement dans l'espace et écouter de la musique, ou encore s'informer et téléphoner tout en se déplaçant. Comme le font remarquer Patesson (2015) et Tateno et al. (2019), le téléphone intelligent, comme la tablette numérique sont devenus des outils incontournables, à cause de leur polyvalence. Cette polyvalence se manifeste par la concentration de nombreux moyens qu'ils incarnent en un seul objet technologique (horloge, agenda, appareil photo, caméra, lampe torche, etc.). Grâce à leur petite taille, leur puissance et leur mobilité, ils permettent de faire hors de chez soi, tout en se déplaçant, et partout où la connexion Internet le permet, des activités qui ne se faisaient auparavant qu'à l'aide d'un ordinateur de bureau (Patesson, 2015 ; Sapacz et al., 2016). Grâce aux nombreuses possibilités d'usages qu'ils offrent, les sans-fils sont finalement devenus la quintessence des technologies de communication, d'information, mais aussi d'action (Jauréguiberry, 2014).

Il y a donc derrière l'utilisation des sans-fils, une recherche d'efficacité et de performance à un point tel, qu'il serait désormais difficile de renoncer à cette technologie, au vu de ce qu'elle est capable d'accomplir, notamment grâce à Internet (Jauréguiberry, 2014). À cause d'Internet, se pose aussi la question de l'imbrication des espaces réels et virtuels. Cette imbrication est à un niveau tel que, pour Jauréguiberry (2014), le fait d'opposer une « réalité virtuelle » à la « vraie vie », est à la fois un contresens et une opportunité ratée de vivre l'expérience contemporaine du monde actuelle, qui est une imbrication des deux. Comme l'affirme l'auteur, la vie *off line* est tout aussi pleine de virtualité que la vie *on line* qui, elle, est tout aussi réelle que la vie *off line*.

C'est grâce à la symbiose des deux dimensions, celle de la vie réelle et de la virtuelle, que les sans-fils parviennent à condenser en eux, tout ce qui autrefois était dispersé, et que Jauréguiberry qualifie de « multiples appartenances », et « multiples possibles » qui jadis nous étaient inaccessibles. Voici en quels termes il présente cette symbiose : « Avec les smartphones, des contacts, numéros de téléphone, adresses e-mail sont stockés en attente de réactivations possibles. Nos amis sont sur Facebook, nos relations professionnelles sur LinkedIn, les traces du passé sur Instragram et ceux que l'on a oubliés figurent sans doute sur les moteurs de recherche : tout n'est pas perdu, tout n'est pas lointain, tout est à portée de main » (Jauréguiberry, 2014 ; p. 23).

Face à la place qu'occupent désormais les TIC d'une manière générale, et les sans-fils en particulier, avec l'espace de plus en plus grand du virtuel dans nos activités réelles, plusieurs études ont été consacrées aux téléphones intelligents, afin de déterminer s'ils causent de l'addiction et/ou de la dépendance chez les personnes qui les utilisent.

2.6. La dépendance et l'addiction aux sans-fils

Kefi et al. (2016) remontent à l'origine du terme addiction, et à son apparition à partir du XIX^{ème} siècle dans la langue anglaise. Pour ces auteurs, le terme addiction exprime une appartenance à autrui, proche de l'esclavage. Couramment utilisé dans les pays anglo-saxons, il désigne en anglais, à partir du XIX^{ème} siècle, des formes de passions irrépressibles et moralement condamnables. En France, il est surtout utilisé par des spécialistes pour qualifier certains cas pathologiques. Pour Kefi et al., (2016), addiction, toxicomanie et dépendance sont des termes voisins. Ces auteurs affirment que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a proposé dès 1964, le terme « dépendance » pour remplacer le terme « addiction », jugé plus générique et donc moins précis.

Lardellier et Moatti (2014) préfèrent l'utilisation du terme « dépendance » dans le contexte universitaire francophone, à la place du terme « addiction », issu du monde anglo-saxon. Pour ces auteurs, il s'agit tout simplement d'une question de préférence linguistique, et non de signification de chacun des termes, puisqu'ils ont l'air de leur attribuer le même sens.

Bien que les termes « addiction » et « dépendance » soient souvent utilisés de manière interchangeable, ils ne représentent cependant pas la même réalité (Addiction Center, 2018 ; dans Park, 2019). Le National Institute on Drug Abuse (2018 ; dans Park, 2019) définit l'addiction comme l'utilisation compulsive de quelque chose en dépit des conséquences nocives. Toujours d'après la même source, c'est un état psychologique qui décrit une obligation de prendre un médicament ou adopter d'autres comportements nuisibles, dont les conséquences peuvent aller jusqu'à l'incapacité, pour les personnes « addictes », de remplir leurs obligations professionnelles, sociales ou familiales. Même après des années d'abstention, ces personnes peuvent retomber dans leurs addictions. D'où le caractère persistant des addictions, souligné par cet institut, pour qui l'addiction et la toxicomanie sont des synonymes.

La dépendance fait référence à une condition physique dans laquelle le corps s'est adapté à la présence de quelque chose (National Institute on Drug Abuse, 2018 ; dans Park, 2019). Pour Park (2019), la dépendance à quelque chose est caractérisée par des symptômes de tolérance et de sevrage. Autrement dit, si une personne dépendante à une substance cesse de consommer ladite substance, elle présentera des symptômes prévisibles et mesurables, appelés syndrome de sevrage (MacLaren, 2018 ; dans Park, 2019). Selon Park (2019), la dépendance ne revêt pas nécessairement un caractère persistant comme l'addiction. Autrement dit, bien que les deux termes semblent similaires, une personne peut avoir une dépendance physique à quelque chose sans en être « addicte ».

Park (2019) souligne l'importance de la dimension physiologique de la dépendance, y compris les effets internes de la substance elle-même, sur le fonctionnement de la personne dépendante. D'où l'hésitation, selon l'auteur, de la part de certains spécialistes pour qualifier comme telle une dépendance au téléphone intelligent. C'est le cas de Park (2019) pour qui l'usage, même abusif, du téléphone intelligent ne peut être assimilé à une dépendance ou une addiction. Pour ce dernier l'explication vient du fait que les circuits biologiques du plaisir, activés par les usages du téléphone intelligent ne seraient pas les mêmes que ceux activés par une substance ingérée. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), non plus, ne compte pas le téléphone intelligent, y compris tous les appareils ayant un écran, Internet, les jeux vidéo, etc. sur sa liste des produits addictifs, comme le tabac, le cannabis ou l'alcool (Kefi, 2016). Puisque le concept d'addiction n'est pas actuellement reconnu pour les téléphones intelligents dans les classifications internationales, Barrault et al. (2019) affirment qu'il existe un débat pour savoir si le concept de « trouble addictif » pourrait être applicable à l'utilisation problématique de ces appareils.

Pour certains auteurs en revanche, il est possible de parler d'addiction et de dépendance aux sans-fils et aux autres produits relevant des TIC. C'est le cas de Karila et al. (2013),

Andreassen et al. (2012), Passeron (2015), Lin et al. (2014) et Kwon et al. (2013), tous cités dans Kefi et al. (2016).

En parallèle avec la dépendance et l'addiction, Kefi et al. (2016) parlent aussi d'assuétude, terme moins connoté négativement que l'addiction et la dépendance, et qui intégrerait des pratiques de dépendance à côté des substances. Prôné par certaines écoles de psychiatrie, l'assuétude se définit comme « un comportement que le sujet ne peut interrompre sans souffrance ». Kefi et al., (2016) préfèrent le terme « usage abusif » pour le téléphone intelligent. D'après ces auteurs, ce terme est utilisé par de nombreux auteurs comme Favresse et de Smet (2008), Fourati (2014) et Merlo et al. (2013).

Jauréguiberry (2014) affirme que beaucoup qualifient, à tort, le trop-plein d'utilisation fonctionnelle de leurs smartphones ou de leurs tablettes numériques, comme une addiction. Pour l'auteur, ce n'est pas parce qu'ils déclarent qu'ils ne peuvent pas se passer de leurs appareils, ou qu'ils se déclarent « accros » qu'ils en sont réellement addicts au sens pathologique du terme. Nous allons voir en quoi consiste l'abus de la terminologie psychopathologique en ce qui concerne l'usage des sans-fils.

2.6.1. Abus de la terminologie psychopathologique

Menrath (2014) estime que plusieurs personnes à travers le monde utilisent la terminologie psychopathologique de l'addiction de manière un peu trop abusive. Pour l'auteur, ces personnes ne savent certainement pas de quoi elles parlent, car elles déclarent à qui veut bien l'entendre qu'elles sont « addictes » ou « dépendantes » à toute une série de choses (téléphone, Facebook, Twitter, séries TV, etc.). Face à ce qu'il qualifie d'abus de langage, l'auteur remarque une nouvelle mode qui consiste à revenir à une vie « saine », c'est à dire sans Internet, sans téléphone, etc. Or, d'après l'auteur,

si ces personnes sont capables d'opérer des ajustements dans leurs pratiques, dans le but de s'auto-discipliner, c'est justement parce qu'elles ne souffrent pas d'addiction. Pour illustrer ces ajustements, l'auteur prend quelques exemples. Placer son téléphone cellulaire à l'aide d'un escabeau sur une étagère, comme on s'éloignerait d'une tablette de chocolat pour ne pas succomber à la tentation d'en manger. Ou encore laisser son téléphone dans son sac, en mode silencieux, pour ne pas être attiré par les nombreuses notifications et autres signaux. Or la définition médicale de « l'addiction sans drogue », dite aussi « addiction comportementale » suppose au moins une reconnaissance par le sujet, des dommages physiques et psychiques causés par son usage excessif et – l'aspect le plus important - l'incapacité de réduire ou de réajuster sa conduite (Menrath, 2014).

Pour Barrault et al. (2019), le meilleur compte rendu de la réalité clinique que constitue l'usage excessif du smartphone, est de classer le concept d'addiction aux téléphones intelligents dans le champ des addictions comportementales. Dans ce cas, l'objet de l'addiction n'est pas l'appareil en tant que tel, mais un comportement pratiqué avec excès, par exemple grâce à la connexion Internet. Il ne serait plus question d'une addiction au téléphone intelligent en tant qu'objet, mais d'un ensemble d'addictions pratiquées chacune sur Internet. Il y a donc une distinction claire à faire entre la dépendance aux sans-fils et celle qui concerne les nombreux usages qu'ils permettent d'effectuer. Park (2019) fait bien cette distinction, en précision qu'il y a deux types de dépendance, à savoir fonctionnelle et existentielle.

2.6.2. Les dépendances fonctionnelle et existentielle aux sans-fils

Park (2019) affirme que le comportement lié à l'utilisation d'un téléphone intelligent peut être mieux compris en appliquant le concept de « dépendance au téléphone intelligent » plutôt que celui « d'addiction au téléphone intelligent ». Car

comparativement aux personnes dépendantes, les personnes souffrant d'addictions peinent à remplir leurs obligations familiales à cause de leur addiction (National Institute on Drug Abuse, 2018 ; dans Park, 2019). C'est la preuve que l'addiction serait beaucoup plus forte que la dépendance. L'auteur affirme que les études antérieures sur la dépendance au smartphone se concentraient principalement sur les impacts psychologiques, tels que la solitude (Bian et Leung, 2015 ; dans Park, 2019), la santé mentale (Choi, Lee et Ha, 2012 ; dans Park, 2019), le stress de la vie (Chiu, 2014 ; dans Park, 2019). Ces études classaient toutes ces dépendances dans la case addictions. Park (2019) a donc pris le contre-pied des études antérieures en analysant les comportements qui dépendent du téléphone intelligent, plutôt que les impacts psychologiques qu'ils provoquent.

Une recherche sur des personnes qui avaient subi une coupure de service pendant six heures d'affilée, de la part de leur fournisseur de téléphonie mobile[20], a permis à Park (2019) d'identifier deux types de dépendances au téléphone intelligent. Il s'agit de la dépendance fonctionnelle et de la dépendance existentielle ; chacune présentant ses propres caractéristiques.

Les personnes sujettes à la dépendance fonctionnelle se soucient davantage des aspects tels que la recherche d'informations, le suivi de l'actualité ou l'apprentissage en ligne. Elles mettent l'accent sur la dimension instrumentale des sans-fils, c'est à dire sur le téléphone intelligent et/ou la tablette numérique en tant qu'objets technologiques.

La dépendance existentielle touche les personnes obsédées par le contact permanent (Katz, 2008 ; dans Park, 2019). Ces personnes craignent la moindre déconnexion de leurs réseaux, ce qui pourrait les isoler de leurs relations ou de leurs contacts. Elles

20. C'est la seule étude connue à ce jour sur la dépendance, dont tous les participants avaient subi quelques mois auparavant un désagrément de cette ampleur. Cette étude a été réalisée en Corée du sud.

expérimentent un sentiment d'euphorie chaque fois qu'elles se servent de leurs appareils. Ces utilisateurs des sans-fils passent beaucoup de temps à consulter leurs courriels ou des chats en ligne, et à effectuer des recherches, habituellement sans but précis. Cet attachement compulsif aux sans-fils entraîne de graves conséquences mentales, telles que le sentiment d'isolement du monde environnant. Ces deux formes de dépendance ne sont pas exclusives et peuvent donc se retrouver chez une même personne.

Valleur et Matysiak (2006 ; dans Nadeau et al., 2012) donnent des indications qui aident à déterminer le caractère potentiellement pathologique d'un grand usage d'Internet. Il s'agit d'abord de l'incapacité à se passer d'Internet, sous peine de vivre des souffrances liées à la privation. Cela rejoint, d'après ces auteurs, la description d'une pathologie mentale addictive, qui se caractérise par le sentiment de perte de liberté face à Internet, la « perte de contrôle » sur sa consommation d'Internet, la passion incoercible, incontrôlable et irrépressible pour l'écran.

Il s'agit ensuite des problèmes psychosociaux associés à l'incapacité de se passer d'Internet. Par exemple des problèmes significatifs au travail et avec les proches, à cause de l'addiction, ou le maintien de l'activité malgré la prise de conscience par le sujet que ses problèmes sont liés à son addiction. Par exemple passer des nuits blanches à cause d'une utilisation excessive et persistante d'Internet, malgré les conséquences sur la qualité du sommeil et les activités journalières (Rosen et al., 2016 ; Sampasa-Kanyinga et al., 2018).

Quand l'usage du téléphone intelligent est tellement lié à l'utilisation excessive d'Internet (car la plupart des activités sont possibles grâce à des applications utilisées en ligne), autrement dit quand Internet devient le support ou le moyen par lequel les usages sont effectués, il se pose alors la question de la cyberdépendance (Barrault et al., 2019). Lardellier et Moatti (2014) la définissent comme une « accoutumance à des

outils de communication qui deviennent indispensables à tout moment de la journée et de la nuit » (p. 24). La télévision, les ordinateurs connectés et les sans-fils font partie de ces outils. Masi (2018) est du même avis, en affirmant que même s'il n'existe pas encore de définition consensuelle, la cyberdépendance consiste en une utilisation excessive et abusive des moyens de communications offerts par Internet. La cyberdépendance n'est pas un ensemble homogène de dépendances. Elle est constituée de plusieurs dépendances qui peuvent être classées en plusieurs catégories.

En effet, bien que les conséquences psychiques de la cyberdépendance soient complexes à évaluer, Masi (2018) et Young (2004 ; 2013, dans Masi, 2018) subdivisent la cyberdépendance en trois volets à savoir le jeu, la pornographie, et les médias sociaux.

Nadeau et al. (2012) définissent aussi la cyberdépendance comme l'expression d'autres troubles invisibles qui, en réalité, sévissent en arrière-plan. C'est le cas de la dépendance pathologique au poker et à la pornographie, qui va s'exprimer par l'usage intensif d'Internet sur les sans-fils comme supports matériels et paravent qui cache les dépendances mentionnées.

Nadeau et al. (2012) interrogent néanmoins le caractère addictif des activités sur Internet, au point de se demander si nous ne sommes pas en train de fabriquer des diagnostics de façon un peu trop précipitée. En effet, Internet a tellement bouleversé notre organisation sociale dans tellement de domaines, comme la communication entre les personnes et la manière d'organiser nos vies, qu'il en est devenu quasiment incontournable.

Pour Nadeau et al. (2012), Internet a provoqué un changement aussi radical dans l'histoire de l'humanité que celui des premières fresques sur les murs des cavernes, de l'imprimerie, du cinéma, et de la télévision. Ces technologies ont, selon l'auteure,

modifié les représentations que les individus se faisaient du monde. Pour ce qui est d'Internet, l'auteure affirme que c'est un changement à la fois radical et envahissant, qui laisse peu de sphères de nos vies intactes. Ce changement est tellement radical, affirme l'auteure, que pour les moins de 18 ans, la communication se fait virtuellement à travers les réseaux sociaux numériques (RSN)[21]. Mais cette virtualité est aussi « vraie » pour ces jeunes, que l'était le téléphone pour la génération des Nord-Américains qui l'a précédée, dans un monde où le téléphone se payait au mois et non à la communication.

Cette virtualité est tellement vraie (Nadeau et al., 2012), que pour Fourquet-Courbet et Courbet (2017), le désir d'utiliser les médias pour consulter ses courriels, surfer sur Internet, aller sur les réseaux sociaux numérique (RSN) et regarder la télévision, est celui pour lequel notre capacité de résistance serait la plus faible, parmi nos nombreux désirs et besoins quotidiens. Par exemple le besoin de manger, de boire, de dormir, de fumer, d'avoir des contacts sociaux.

D'après ces auteurs, non seulement le désir d'utiliser les médias serait plus fort et plus fréquent dans une journée, mais en plus il serait plus difficile à contrôler que les désirs de manger ou d'avoir des activités sexuelles. Les habitudes fortes et déjà bien ancrées, la disponibilité permanente des technologies, l'attrait considérable des activités pratiquées, ainsi que leur coût peu élevé pourraient expliquer, selon les auteurs, la grande difficulté à contrôler les désirs d'usages.

21. Germonprez et Hovorka (2013) définissent les RSN comme des réseaux sociaux basés sur des plateformes digitales, et conçus comme un assemblage complexe entre réflexion, engagement, action, technologie, organisation et communautés (Kefi et al., 2016).

2.6.3. Distinction entre addiction et dépendance aux sans-fils

Pour Fourquet-Courbet et Courbet (2017) et Kefi et al. (2016), il y a une distinction à faire entre les addictions à Internet et celles sur Internet. L'addiction sur Internet correspond à la reproduction des comportements addictifs qui existent dans la vie réelle. Par exemple l'addiction aux achats et aux jeux (Billieux, 2012 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Pour ce qui est de l'addiction à Internet, la dépendance des internautes ne concerne que les activités que l'on trouve seulement sur Internet. Il s'agit essentiellement de l'usage des réseaux sociaux numérique (RSN) (Griffiths et al., 2014 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017) sur lesquels les usagers se construisent souvent un « soi » tout à fait différent de leur « soi réel » (Billieux et al., 2015 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).

Devant ces formes diverses de dépendances comportementales, Davis (2001 ; dans Kefi et al., 2016) propose un modèle cognitivo-comportemental qui fait la différence entre l'usage pathologique spécifique d'Internet (UPSI) et l'usage pathologique généralisé d'Internet (UPGI). Comme pour l'addiction sur Internet, L'UPSI est lié à un contenu spécifique disponible sur Internet. Ce contenu n'est pas nécessairement spécifique à Internet. C'est le cas des jeux, des achats, par exemple, qui existent en dehors d'Internet. L'usage pathologique généralisé d'Internet (UPGI) concerne des usages dont l'existence ne serait pas possible en dehors d'Internet et certaines de ses applications et fonctionnalités comme le courriel électronique, les blogs et le réseautage.

Kefi et al. (2016) considèrent, tout comme Griffiths (2012), que la notion d'addiction aux RSN est inappropriée et obsolète, car les types d'usages proposés par les ces réseaux sont différents, y compris en termes de gratifications (connectivité, visibilité, accessibilité, etc.) (Fox et Moreland (2015 ; dans Kefi et al., 2016). Concernant Facebook, par exemple, Griffiths (2012 ; dans Kefi et al., 2016) estime que la dépendance n'est pas liée à la plateforme Facebook de manière générale, mais qu'elle

concerne potentiellement ce qui est susceptible d'y être réalisé en termes de fonctionnalités techniques, et fonctionnalités sociales intégrées, et aussi en termes de ce que les utilisateurs y réalisent.

Pour Jauréguiberry (2014) ce n'est pas l'addiction qui rend la déconnexion difficile, mais plutôt la peur de rater quelque chose. Baker et al. (2016 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017) définissent la FOMO[22] comme une peur très particulière chez les gros usagers des RSN. À cause de cette peur, le socionaute manifeste la volonté de rester connecté en permanence avec les autres, et de prendre connaissance le plus rapidement possible des nouvelles informations qui circulent sur les RSN.

Plus les personnes vont avoir une utilisation excessive de leurs sans-fils, plus la probabilité sera forte qu'elles ressentent de la FOMO et de l'anxiété (Elhai et al., 2016 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). C'est ce qui arrive aux personnes qui, à l'aide de leurs sans-fils, consultent activement et frénétiquement leurs comptes sur les RSN, par peur de manquer un évènement important. Ils le font aussi pour voir le plus rapidement possible ce que font les autres, et pour consulter au plus vite les notifications, les messages et autres *like* (Clayton et al., 2015 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). La conséquence de cette consultation excessive est, dans une logique systémique, l'augmentation de l'anxiété et la dépendance aux sans-fils (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).

L'anxiété peut aussi tout simplement être causée par la nomophobie (contraction de *no mobile phobia*), c'est-à-dire une crainte, quasi-obsédante et continuelle, de ne pas avoir son téléphone intelligent en état de marche avec soi. Yildirim et Correia (2015 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017) ont identifié les dimensions de la crainte reliée à la nomophobie, à savoir : l'incapacité à communiquer, la perte de connectivité,

22. En anglais Fear Of Missing Out (FOMO).

l'impossibilité d'accéder à de l'information et, d'autre part, l'impossibilité d'accéder aux commodités offertes par les smartphones. Pour Licoppe (2002, dans Lardellier et Moatti, 2014), le problème n'est pas causé par l'absence sur Internet, mais par le silence qui devient insupportable pour l'usager, car il est contraint de rester dans son monde hors réseau et hors ligne.

Selfhout et al., 2009 (dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017) ont mené une étude qui fait le lien entre l'absence de vie sociale hors ligne et l'excès de l'utilisation d'Internet. Les auteurs montrent que beaucoup de jeunes se retrouvent dans le cercle vicieux suivant : le fait d'avoir peu d'amis les poussent à passer plus de temps sur Internet, ce qui réduit leur vie hors ligne, et provoque, en retour, chez eux des problèmes de confiance de soi et d'anxiété.

Kardefelt-Winther (2014 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017) montre le rôle compensatoire de l'usage d'Internet chez plusieurs personnes. D'après le modèle compensatoire de « l'usage compensatoire de l'Internet », ces personnes vont sur Internet pour échapper à leurs problèmes dans la vie hors ligne, à leur manque de stimulation sociale ou pour atténuer leur humeur dysphorique. Cela les pousse alors à socialiser sur Internet, par exemple à travers les RSN ou les jeux en ligne. Fourquet-Courbet et Courbet (2017) considèrent néanmoins que de telles pratiques ne constituent pas une réelle dépendance au sens pathologique, puisqu'elles ne sont pas de nature compulsive.

Après la consultation de plusieurs cliniciens, Nadeau et al. (2012) affirment que l'utilisation d'Internet répond à des besoins de valorisation, de pouvoir ou de contrôle chez plusieurs jeunes adultes, notamment à travers les jeux vidéo d'aventure. Selon les auteurs, ces cliniciens font état d'une « identification projective au personnage » ou d'un « transfert sur l'avatar ». Cela donne le sentiment aux auteurs que les personnes concernées ont tendance à vivre virtuellement, non seulement ce qu'ils se sentent

incapables de vivre réellement, mais également ce qui est effectivement impossible d'expérimenter dans le monde non virtuel. Par exemple, le fait de pouvoir représenter un personnage tout puissant, ou avoir un avatar féminin quand on est de sexe masculin.

Bian et Leung (2015) montrent, à travers des études réalisées auprès d'étudiants du collégial en Corée, que l'addiction au téléphone intelligent est liée à la timidité et à la solitude. Pour Han et al. (2017), la timidité et la volonté d'éviter la solitude influencent l'addiction à l'Internet chez les jeunes. Shettar et al. (2017) sont plus spécifiques, en faisant l'association entre l'addiction à Facebook et la solitude.

Il est donc clair qu'il y a une différence à faire entre la dépendance et l'addiction aux usages que permettent les sans-fils, et les sans-fils en tant qu'objet. Les usages effectués sont les résultats de comportements dont les usagers peuvent dépendre. Les ressorts qui conduisent aux comportements addictifs et aux dépendances ne sont pas non plus les mêmes. Certaines personnes se sentent obligées pour de nombreuses raisons, d'être connectés. C'est ce que Jauréguiberry (2004) appelle l'impératif de connexion.

2.6.4. L'impératif de connexion

La logique de l'intégration et de l'appartenance, qui se traduit par la conscience de la nécessité d'être intégré à un ensemble de réseaux de télécommunication pour exister socialement, oblige les gens à rester connectés (Jauréguiberry, 2014). Pour l'auteur, on pourrait s'en passer, comme le font beaucoup de réfractaires à la technologie, à l'image des Amish, par exemple. Ces derniers ont tout simplement ignoré certaines inventions (réseaux, moyens de transport physiques et télécommunications) durant le siècle dernier. Mais la volonté de ne pas être exclu du champ social, est à la base des motivations individuelles pour se connecter et rester connecté. Pour l'auteur, on ne peut comprendre cette volonté si on perd de vue le mouvement d'extension relationnelle et

d'accélération des échanges, qui s'est opéré durant la seconde moitié du siècle dernier. Ce mouvement se traduit par le besoin des gens, de vouloir tirer profit des opportunités de rencontre que notre société de communication met à leur portée, en fonction de leurs besoins, nécessités ou goûts du moment.

L'individu n'est plus défini par son cercle social d'appartenance. Celui-ci disparaît au profit de ce que l'auteur qualifie d'« ensemble de bulles identitaires et occupationnelles », qui sont plus ou moins éphémères, et ne présentent le plus souvent aucune grande surface de recoupement entre elles. C'est l'individu contemporain devenu pluriel, éclaté, polyvalent, voire kaléidoscopique, pour qui la connexion est une porte qui s'ouvre sur le monde et qui offre beaucoup de possibilités, d'opportunités et de promesses (Jauréguiberry, 2014). L'auteur considère que les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne créent pas ces liens de dépendance, mais densifient ceux qui existent déjà, au point de les rendre parfois trop lourds à porter. Cela se manifeste, par exemple, par des courriels et messages textes trop pressants d'un collègue ou d'un supérieur, les appels trop fréquents d'un conjoint ou les notifications trop nombreuses sur les réseaux sociaux. Tout cela finit par produire, avec le temps, de l'usure, de la fatigue et de l'érosion. Cela se traduit par des moments d'exaspération et un sentiment de débordement. C'est la conséquence de ce que Park (2019) qualifie de dépendance fonctionnelle. Si le moyen de communication utilisé pour rester en contact avec ses réseaux est le téléphone intelligent, l'usager sera contraint de l'utiliser autant de fois que cela sera nécessaire et utile, donc fonctionnel. Ce type de dépendance malgré soi, ou contre son gré, est différent de la dépendance existentielle (que nous avons présentée) qui est le résultat de la recherche de plénitude à travers l'usage de nombreuses applications par le biais des sans-fils.

La relation entre les sans-fils et leurs usagers, telle que décrite, pose la question de la gestion des règles éthiques concernant les usages dans une organisation. Cette recherche pose cette question en ce qui concerne les étudiants et les sans-fils dans les

salles de classe des cégeps. Puisque le comportement des étudiants doit obéir à des règles éthiques, la question principale est de comprendre de quelle manière la généralisation des sans-fils dans les cégeps contribue à la redéfinition de l'éthique des usages effectués par les étudiants dans les salles de classe.

2.7. L'éthique

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de recherche, nous considérons les définitions de l'éthique de Comte-Sponville (1991), et de Ricœur (1990), parce qu'elles sont complémentaires et s'intègrent bien à cette recherche. Nous présenterons donc les autres définitions dans cette section, pour montrer qu'elles ne sont pas fondamentalement différentes avec celles de Comte-Sponville (1991), et Ricœur (1990). En termes de limites, Comte-Sponville (1991), et de Ricœur (1990) ne disent pas comment l'éthique doit être mise en place dans une organisation. Ils ne disent pas non plus qui doit être chargé de définir l'éthique, et qui doit veiller à son application dans une organisation.

2.7.1. Autres définitions de l'éthique

Reynolds (2011) définit l'éthique comme un ensemble de croyances à propos des comportements bons et mauvais dans une société. L'éthique du comportement correspond aux normes acceptées de façon générale, dont certaines sont quasi universelles. Pour Schultz (2006), en revanche, l'éthique est un terme général concernant ce que les gens devraient faire. L'auteur rappelle que le terme éthique vient de « ethike » qui veut dire caractère en grec. Car dans la Grèce antique les

gens considéraient les questions au sujet de ce que les gens devaient faire, en termes d'impact sur le caractère.

Bennett (1993) est encore plus précis en révélant que « ethike » veut littéralement dire vertu ou excellence de caractère. On peut aller plus loin en disant « traits de bon caractère ». La liste de Benett concernant la vertu des traits de bon caractère inclut l'autodiscipline, la compassion, la responsabilité, l'amitié, le travail, le courage, l'honnêteté, la loyauté et la foi. Cette liste correspond aux vertus des traits de bon caractère des anciens Grecs.

Riondet (2004) rapporte aussi que les termes « morale » et « éthique » sont plus ou moins synonymes. La morale, définie comme « l'ensemble des prescriptions admises à une époque et dans une société déterminée », serait du côté des normes de comportement. L'éthique serait « la science qui prend pour objet immédiat les jugements d'appréciation sur les actes qualifiés bons ou mauvais ». Comte-Sponville (1991) rapporte, dans son « petit Spinoza », que Gilles Deleuze écrivait qu'il n'y a pas de bien ni de mal, mais il y a du bon et du mauvais. L'éthique, c'est-à-dire une typologie des modes d'existence immanents, remplace la morale, qui rapporte toujours l'existence à des valeurs transcendantes. L'éthique se définirait davantage sur le plan de la pratique quotidienne, et la morale se rapporterait à l'existence de valeurs transcendantes. Puisque l'usage des sans-fils par les étudiants dans les cégeps relève de la pratique, c'est donc cette acception qui fait autorité pour notre réflexion. L'éthique contemporaine, pour faire un lien avec notre sujet de recherche, en plus d'expliquer ce qui constitue un bon ou un mauvais caractère, doit aussi fournir des explications sur ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise. Il s'agit donc pour être plus précis, d'un cadre qui fixe ou qui définit ce qu'est une bonne pratique dans un contexte bien précis. Dans notre cas, il s'agit des salles de classe des cégeps.

2.7.2. Le caractère évolutif ou mouvant de l'éthique

Comte-Sponville (2004), Ricœur (1990), Voyé et Dobbelaere (2003) envisagent l'éthique comme un concept qui ne doit pas être figé, mais qui doit au contraire évoluer en fonction des circonstances. Voyé et Dobbelaere (2003) mettent en évidence le caractère évolutif de l'éthique, à l'instar de Schön (1994), tout en dénonçant le caractère sectaire, voire transcendant de l'éthique selon Schultz. Voyé et Dobbelaere (2003) montrent, en se basant sur le cas de la religion catholique, la déliquescence quasi irréversible dans laquelle plonge cette conception de l'éthique. Ils commencent par souligner le fait que : « Malgré la perdurance du discours religieux, non seulement la religion tend à perdre son statut de vérité indiscutable mais l'éthique échappe, elle aussi, tant à l'énonciation que celle-ci prétendrait en donner qu'au contrôle auquel elle entendrait la soumettre. De ce fait, l'éthique devient objet de choix et de débat, puisqu'elle se spécialise par champ, devient « situationnelle » et ses référents se concurrencent, produits qu'ils sont par de multiples donneurs de sens, s'affichant ou non comme tels » (page 152). Ces auteures affirment aussi que le contexte où se définit l'éthique se transforme également, puisque les savoirs sont de plus en plus mouvants et transitoires, et que les technologies nouvelles entraînent des questions inédites. Dans cet élan, les nouvelles technologies, à l'image des sans-fils, permettent des visions différentes du bien et du mal, du juste et de l'injuste, du vrai et du faux. La définition de l'éthique nécessite donc de constants réajustements pragmatiques, puisqu'elle est sans cesse contextualisée. Dans ces conditions, il n'y a plus de vérités universelles, et intemporelles y compris en matière d'éthique, puisque les convictions antérieures sont fragilisées et les évidences précédentes relativisées.

Comme l'affirment Voyé et Dobbelaere (2003), les valeurs ne sont plus l'apanage des dogmes immuables, car autrefois insensibles et imperméables à toutes modernités et idées d'évolution, mais définies en fonction des contextes réels de vie. C'est à dire que la modernité en tant que réalité pragmatique, car agissante, contraint l'éthique à se redéfinir, puisque les effets de la modernité mettent à nu l'éthique en dévoilant ses

limites. Limites face à la multiplication des usages due à la modernisation de plus en plus imposante et quasiment frénétique des sans-fils : « Dès lors que la modernité a ainsi arraché « la Vérité » et la loi morale aux théologies et aux cosmologies qui l'avaient enfermée dans un ordre éternel et universel supra-humain, se pose en des termes de plus en plus complexes et mouvants la question des fondements et des régulations du lien social. Et le débat ne se situe plus seulement entre, d'une part, vérités et valeurs universellement incontestables et, d'autre part, comme le dit Boudon (1994 : 38) « ethnovérités et ethnovaleurs » qui, dépendant de contextes éminemment divers, entendent se voir reconnaître une égale légitimité » (Voyé et Dobbelaere, 2003 ; p. 152).

Pour Comte-Sponville (2004) l'évolution ou l'adaptation de l'éthique se fait grâce aux cases dans lesquelles chaque organisation est en mesure de mettre de la substance éthique en fonction de ses particularités. Ricœur (1990) envisage cette évolution en enrichissant l'éthique avec un peu de substance morale. Ainsi le terme éthique renvoie désormais aussi à la moralité, à la valeur et à la justice (Schultz, 2006). L'éthique va donc au-delà du caractère et se réfère à la nature bonne ou mauvaise des actions, à la valeur ou à la bonté des choses et des situations avec la justesse des institutions. L'éthique ne serait donc qu'une morale distinguée, puisque la morale commande et l'éthique recommande (Comte-Sponville, 1991).

2.7.3. Les formes de l'éthique

Les pratiques du Bring Your Own Device (BYOD) (Elwess, 2013 ; Ballagas et al., 2004 ; Lennon, 2012), c'est à dire le fait pour des élèves d'aller en classe avec leurs propres artéfacts sans-fils, contribue d'une certaine manière à la difficulté de contrôler l'usage des sans-fils uniquement par l'éthique. En effet, le BYOD contribue à l'explosion de l'usage des sans-fils dans les établissements qui le

pratiquent. Autrement dit, promouvoir les sans-fils et contrôler à la fois leurs usages auprès d'un public dont l'usage de ces technologies est devenu une seconde nature, peut-être une équation difficile à résoudre d'un point de vue éthique ; éthique en tant qu'outil de régulation des pratiques dans une organisation. Il ressort de cette description trois réalités de la notion d'éthique.

- Éthique en tant que discours ou contenu.

« L'éthique est tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais, considérés comme valeurs relatives » (Comte-Sponville, 1991). Il s'agit d'un discours propre à chaque domaine ou spécialité. Le contenu éthique de la pratique de la médecine ne sera pas le même que celui du métier d'avocat, par exemple. D'ailleurs leurs différences fondamentales pourront être mises à jour à la suite d'une simple analyse de leurs objets. C'est à dire ce que visent les contenus respectifs. L'éthique de la pratique de la médecine pourra concerner le secret médical des patients, alors que celle du métier d'avocat pourra se rapporter aux conflits d'intérêts en tous genres.

- Éthique en tant que processus

L'éthique en tant que processus se rapporte d'abord à la formation de l'éthique en tant que substance ou contenu. C'est toute la démarche décrite par Comte-Sponville (2004) qui aboutit à l'éthique en passant par la politesse et la morale. Mais il s'agit aussi de la mise en place de l'éthique en tant que discours, peu importe sa forme (code, charte, règlement). Cela fait référence aux personnes qui doivent participer à ce processus. Dans le cas de la pratique de la médecine dans une clinique, par exemple, il s'agit de savoir qui est en droit de participer à la rédaction du discours éthique en termes de contenu. Le comité de direction de la clinique composé de quelques membres, ou tous les médecins de façon directe ou indirecte ? On pourrait se poser les mêmes questions pour ce qui est du discours

éthique en vigueur dans un cabinet d'avocat. Cet aspect nous renvoie à la réflexivité en tant que pratique collective dans une organisation, dans le but d'analyser et, éventuellement, de transformer les activités de cette dernière (Schön, 1994).

- Éthique en tant que cadre réglementaire

Il y a enfin l'éthique en tant que cadre réglementaire (ou cadre d'usage dans le cas des sans-fils par exemple), c'est à dire en tant qu'outil de régulation d'une pratique. Cette dimension de l'éthique nous permet de répondre aux questions suivantes : que se passe-t-il quand les règles ne sont pas respectées ? Des sanctions sont-elles appliquées ou pas ? L'éthique en tant que cadre réglementaire permet de constater la porosité entre l'éthique et la morale. Cette porosité permet un glissement de l'éthique vers la morale et inversement au gré des circonstances. C'est ce que recommande Ricœur (1990), à savoir enrichir l'éthique en lui insufflant une dose de morale selon les situations. C'est la raison pour laquelle chaque société, selon Reynolds (2011), est formée de règles qui définissent les comportements généralement admis. Ces règles sont souvent exprimées sous la forme de déclarations sur la manière dont les gens devraient se comporter, et comment les règles individuelles s'accordent ensemble pour former le code moral sur la base duquel une société vit. Pour l'auteur, ces différentes règles peuvent souvent être contradictoires, ce qui plonge les gens dans l'incertitude, car ils se demandent quelles règles observer finalement. Quelques fois, les règles mises en place ne permettent pas d'anticiper sur des situations nouvelles, auxquelles ces règles devraient s'appliquer. L'usager censé appliquer ces règles se retrouve dans une situation de vide règlementaire avec deux possibilités. Créer de nouvelles règles pour les situations nouvelles, ou adapter les règles existantes aux situations nouvelles. Autrement dit, quand les règles sont dépassées, il faudrait en créer de nouvelles pour qu'elles correspondent à la nouvelle réalité.

Les définitions de l'éthique donnée par Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990), mettent l'accent sur les formes et les modalités d'application du discours, et non sur son essence. Cela revient à dire qu'il s'agit d'un discours dont le contenu ou l'essence dépend du domaine et du contexte dans lequel l'éthique sera appliquée. Puisque chaque domaine ou chaque spécialité présente une réalité particulière et différente des autres, le contenu de chaque cadre réglementaire sera donc différent. Cependant les modalités d'application ou d'exécution du discours éthique, peu importe le domaine, seront les mêmes.

2.7.4. Le responsable des questions éthiques dans les organisations

Segon (2010) se pose la question de savoir qui dans une organisation doit gérer les questions liées à l'éthique. Cela passe par la mise en place de codes éthiques, de comités d'éthique et de programmes en rapport avec la dimension éthique. Segon (2010) précise que dans les firmes australiennes, la question éthique est du ressort des ressources humaines, contrairement aux firmes américaines qui confient ces questions à un agent chargé de l'éthique. Il y a donc manifestement une dimension « culture organisationnelle » qui rentre en ligne de compte. Pour Ferrell et Fraedrich (1997, dans Segon, 2010) il est important d'avoir un manager en charge du programme d'éthique pour en assurer l'implémentation. Le rôle de ce dernier est de gérer les questions éthiques dans l'ensemble de l'organisation. Cela suppose que, hormis le manager, tous les membres d'une organisation doivent être responsables de la question éthique, du maintien d'un niveau standard de celle-ci dans l'organisation, à l'image des autres fonctions (Driscoll et Hoffman, 2000 ; dans Segon (2010). Collins (2009 ; dans Segon, 2010) accorde au manager de l'éthique plusieurs tâches. Il est chargé, entre autres, d'interpréter les codes éthiques en cas de besoin, de collecter des données en vue de produire des analyses sur les questions éthiques au niveau organisationnel.

Plusieurs autres théoriciens de l'éthique (Trevino et Nelson, 1999 ; 2006, Driscoll et Hoffman, 2000 ; Kitson et Campbell, 1996 ; Ritchie, 1996 ; Ferrell et al., 2006 ; Lagan, 2005, tous cités dans Segon, 2010) ont développé un guide qui montre dans les détails, les composantes du cadre organisationnel de l'éthique. Pour Hoffman, Driscoll et Painter-Morland (2001), l'initiative peut venir de la part de la personne qui occupe le rang le plus élevé, si elle prend un engagement explicite pour un succès à long terme. Pour ces auteurs, la haute direction d'une organisation doit donc assumer la responsabilité de mettre en place les ressources nécessaires pour que la dimension éthique soit gérée convenablement. Pour eux, l'éthique doit être gérée comme une fonction à part entière de l'organisation, à l'image des autres fonctions qui la composent. Cette fonction devrait s'adapter, du point de vue de sa taille, à celle de l'organisation dans laquelle elle se trouve.

Il se pose aussi la question, en parlant d'éthique, de savoir qui est en droit de dire ce qui est bon et ce qui est mauvais dans une organisation. À ce sujet, Schultz (2006) répond qu'il s'agit de la personne ayant la vision la plus large, en utilisant les principes les plus élevés. Ces principes sont ceux qui permettent de résoudre les conflits, qui ne peuvent être résolus par les principes de bas niveau. La question de différence de niveaux des principes permet d'aborder la notion de relativisme en matière d'éthique. Cela revient à considérer que toutes les visions liées à l'éthique sont aussi bonnes les unes que les autres. Cela rend la coopération sociale fragile ou impossible. De ce fait un principe de haut niveau universel est difficilement atteignable. En revanche, Schön (1994) propose une démarche inclusive, qui prend en compte toutes les sensibilités de l'organisation, dans une démarche réflexive, pour que chaque acteur de l'organisation à quel que niveau où il est, se retrouve dans la définition de l'éthique[23].

23. Nous constatons que les établissements d'enseignements, objet de notre réflexion en matière d'usage éthique des sans-fils, sont dans une démarche schultzienne.

Au-delà de la question de l'autorité en matière d'éthique dans une organisation, il se pose aussi celle des différentes acceptions qu'elle implique, au point de se risquer à quelques confusions. Plusieurs autres termes liés à l'éthique peuvent être définis, en parlant de bonnes et mauvaises actions. Le devoir relève, selon Schultz (2006), de la nature d'une situation dans laquelle se trouve une personne ; comme le fait d'être parent, par exemple. En revanche, les obligations sont le fait de quelque chose qu'une personne a faite pour s'obliger elle-même. Par exemple signer un contrat. Le droit est ce qui revient à une personne de faire ou d'avoir.

2.7.5. L'éthique de l'usage des sans-fils dans les établissements d'enseignement

Pour Riondet (2004), les problèmes éthiques nés avec les pratiques de communication, issues de l'informatique sont nombreux. Cependant sa réflexion est axée sur le plan sociétal et non organisationnel. Pour lui, les usages de l'informatique renvoient à des choix politiques, économiques, sociaux et personnels, que les discours promotionnels les plus habituels simplifient à l'extrême. Schultz (2006) pose le problème en termes de réaction des individus, quand les organisations pour lesquelles ils travaillent n'ont pas un comportement éthique en matière d'usage des TIC. Pour Schultz, il doit exister un code éthique qui prévienne ce type de situations. L'auteur parle de l'éthique en termes de connaissances et de principes que chaque individu ou organisation devrait obligatoirement connaître.

En parlant d'organisation, pour Trevino et Nelson (1999 ; 2006) l'éthique est une partie intégrante de la culture organisationnelle. Cela revient à faire un design de la dimension éthique de l'organisation. Faire ce design équivaut à faire une analyse de tous les aspects de la culture organisationnelle, et de les aligner de telle sorte qu'ils supportent les comportements éthiques, et découragent les comportements

non éthiques. Il s'agit de l'institutionnalisation de l'éthique (Preston, 1994 ; dans Segon (2010).

Pour ce qui est des établissements d'enseignement, plusieurs auteurs abordent l'éthique par le biais des politiques ou règlements concernant l'usages des sans-fils dans la salle de classe. Nous avons présenté ces auteurs ainsi que leurs travaux dans le chapitre consacré à la problématique de recherche. Nous avons fait ce choix pour permettre une meilleure compréhension de notre problématique et nos questions de recherche.

Cependant, il y a une constante qu'on pourrait préciser concernant tous ces articles. Tous, sans exception, montrent que l'éthique n'est pas conçue de la même manière, même parmi les enseignants appartenant au même établissement d'enseignement. Elle n'est pas non plus la même parmi les étudiants. Nous faisons ce constat à partir de l'application des politiques par les enseignants. Womack et McNamara (2017) ont étudié des politiques dans un collège, et ont conclu qu'elles ne fonctionnent pas pour toutes les classes. Dans cet établissement d'enseignement, chaque enseignant était chargé de mettre en place sa politique en matière d'usage des sans-fils.

Lancaster (2018) montre à travers son étude que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, les étudiants peuvent avoir une perception plus favorable des enseignants qui appliquent des politiques restrictives, c'est-à-dire qui empêchent les étudiants d'utiliser leurs téléphones cellulaires pendant les cours. En même temps, l'étude montre qu'il n'y aucune garantie que les étudiants réagissent bien lorsqu'ils sont confrontés à une politique restrictive. L'étude montre aussi que lorsque les étudiants savent que la politique appliquée émane de la direction de l'établissement, ils réagissent différemment.

L'étude de Jones et al. (2020) montre que l'efficacité d'une politique ne réside pas dans son niveau de coercition. L'environnement dans lequel il est appliqué joue un rôle

déterminant dans son efficacité. Cette étude montre que dans des classes de plus de 25 étudiants, les politiques, même les plus restrictives deviennent inefficaces. En effet, les moyens dont disposent les étudiants pour dissimuler leurs usages sont tellement nombreux, que les enseignants pensent à tort que la politique est efficace. La politique devient doublement inefficace, d'abord sur le plan pédagogique, ensuite sur le plan du respect de la politique en elle-même. Car non seulement les étudiants ne suivent pas le cours, mais en plus ils font ce que la politique leur interdit de faire. Pour résoudre ce problème, les auteurs recommandent aux enseignants de permettre des périodes d'utilisation des sans-fils. Autrement dit, de permettre des périodes exceptionnelles d'utilisation pour une politique qui prône l'interdiction générale. Il y aurait donc une règle dans la règle, ou une double règle.

Berry et Westfall (2015) montrent que plus de 80% des étudiants utilisent leurs téléphones au moins une fois par cours, et plus de 90 % des étudiants affirment remarquer que d'autres étudiants consultent leurs téléphones dans la salle de classe. Les étudiants de la première catégorie pensent généralement que leur habitude est acceptable. D'après ces auteurs, la majorité des professeurs s'accordent à dire que les distractions et le manque de respect causés par l'utilisation verbale et non verbale du téléphone en classe, sont parmi les problèmes les plus urgents. Les auteurs montrent aussi que moins de 10% des professeurs n'utilisent aucune politique en matière d'usages des téléphones cellulaires dans leurs cours. Dans leur grande majorité, les enseignants adoptent une forme de politique. Parmi ceux qui adoptent les politiques, il y a des professeurs qui utilisent des règles personnelles. Ces enseignants, comme le montrent Jones et al. (2020) dans leur étude, pratiquent aussi la double règle.

L'étude de Berry et Westfall (2015), comme celle de Jones et al. (2020), montre que les enseignants et les étudiants n'ont pas la même perception de l'efficacité des politiques. Alors que les enseignants pensent généralement que leurs politiques en matière d'usages des sans-fils sont efficaces, les étudiants pensent tout le contraire.

D’après les étudiants, les politiques les plus coercitives sont les plus efficaces. Ce constat rejoint celui de Lancaster (2018) qui montrent que les étudiants perçoivent plus favorablement les enseignants qui appliquent des politiques les plus restrictives. Dans le cas de l’étude de Berry et Westfall (2015) il s’agit des politiques qui prévoient, par exemple, de réduire les notes des étudiants, de confisquer le téléphone ou d’expulser les étudiants en cas d’infractions.

Dans son étude, Jackson (2012) affirme que les étudiants présentent, à leurs professeurs, des recommandations au sujet des politiques d’usages des sans-fils dans la salle de classe. Cette étude montre que, lorsque les enseignants décident d'autoriser les étudiants à utiliser les sans-fils, ces derniers souhaitent discuter avec les enseignants les termes de cette utilisation. Par exemple, quand il y a des cas d'urgence. De la même manière, les étudiants souhaitent discuter avec leurs professeurs, les raisons d'interdire l’utilisation des sans-fils dans la salle de classe. Les étudiants souhaitent notamment que les enseignants leur expliquent les motifs de l’interdiction, au lieu de la leur imposer de façon autoritaire. Ils souhaitent surtout que les enseignants ne les embarrassent pas en public, mais qu’ils les reprennent en privé quand ils enfreignent les politiques.

L’éthique de l’usage des sans-fils dans les établissements d’enseignement montre que l’éthique est abordée par le biais des politiques. Ces politiques peuvent être institutionnelles ou personnelles. Les recherches consultées montrent aussi que la conception de l’éthique par les enseignants et les étudiants n’est pas la même. Elle n’est pas la même parce que les enseignants et les étudiants n’ont pas non plus la même conception en ce qui concerne l’efficacité des politiques.

2.8. Définition de la morale et différence avec l'éthique

Pour mettre en perspective sa définition de l'éthique, Comte-Sponville (1991) donne également celle de la morale. Pour l'auteur, « la morale est le discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du Bien et du Mal, considérés comme valeurs absolues ou transcendantes : c'est l'ensemble de nos devoirs. La morale répond à la question « Que dois-je faire ? » Elle se veut universelle, tend vers la vertu et la sainteté » (p. 191).

Ricœur (1990) présente la morale sous la forme d'interdictions telles que : « Tu ne tueras pas », « Tu ne mentiras pas », etc. Il précise que : « La morale, en ce sens, est la figure que revêt la sollicitude face à la violence et à la menace de la violence ».

Les définitions de la morale de Comte-Sponville (1991) et celle de Ricœur (1990) permettent de constater, contrairement à celles de l'éthique, la présence de contraintes et le caractère absolu et universel du bien en opposition au mal.

Pour Comte-Sponville : « la morale […] a le même objet (notre vie : nos passions, nos actions, nos mœurs...) […], pratiquer la justice et la charité, […] que nous appelons morale et éthique, ce sont en réalité deux voies d'accès qui y mènent, voies différentes certes, mais convergentes, puisque menant, par l'obéissance (pour la morale) comme par la raison (pour l'éthique), à un salut commun où, à tout le moins, à une vie plus heureuse et plus humaine » (1991, dans Obin, 1994, p. 2). L'auteur revendique l'existence d'une morale naturelle, mais qui procède malgré tout du collectif de la société.

L'éthique, en revanche, est une question plus personnelle, plus individuelle que collective. « Le bon et le mauvais, au contraire, sont toujours relatifs à un individu, ou à un groupe, ce qui est bon pour moi, peut être mauvais pour un autre, et c'est en quoi toute éthique, est particulière ».

Citant Marcel Conche (1993), Comte-Sponville (1997) déclare : « L'éthique est la doctrine de la sagesse - mais à chaque fois, d'une sagesse, et il y en a autant, peut-être, que de sages. La morale, au contraire, la vraie morale est une et universelle. Il faut donc distinguer cette morale universelle (qui est la morale) des éthiques. Relativement, pourrait-on dire, puisque l'éthique comme telle est toujours relative, toujours particulière, toute éthique est confrontée à d'autres, et cette pluralité conflictuelle fait partie de leur définition ».

La démarche de Schön (1994), qui propose une démarche collégiale consistant à prendre en compte toutes les sensibilités d'une organisation, est ainsi justifiée. D'ailleurs les codes, chartes ou règlements éthiques des organisations, sur une même question, présentent des diversités, tant dans leurs formes que dans leurs fonds, qui traduisent le caractère relatif de l'éthique.

Pour Conche (1993) il y aurait une morale pour les chrétiens, une autre pour les musulmans, et une autre encore pour les hindouistes, mais qui se rapporteraient malgré tout à une collectivité. Conche (1993) distincte donc les morales en fonction des collectivités auxquelles elles se rapportent, car il y aurait une morale respectueuse des droits de l'Homme, qui serait supérieure à une morale qui ne les respecte pas. La première est, d'après Marcel Conche, « la morale des droits et des devoirs universels de l'homme ». Pour Comte-Sponville il s'agit de la morale. La morale répond à une question, celle de savoir ce qu'on doit faire.

Le but de cette section est de montrer qu'il y a bien une différence entre l'éthique et la morale. Cette distinction est claire pour les auteurs de langue française. C'est la raison pour laquelle nous avons précisé dans la problématique de recherche, que la définition anglophone de l'éthique ne s'applique pas à notre recherche. En effet, en anglais l'éthique et la morale se confondent. La différence majeure entre l'éthique et la morale, pour les auteurs que nous avons retenus, réside dans leurs portées. L'éthique s'applique

à l'échelle individuelle et celle d'un petit groupe, tandis que la morale est universelle. Pour ce qui est de leur « poids », l'éthique est de l'ordre de la recommandation alors que la morale contraint et oblige.

2.9. Différence entre morale, éthique et loi

L'éthique, contrairement à la morale, porte sur des valeurs relatives et particulières - ce qui est bon ou mauvais pour une personne peut être le contraire pour une autre - est constituée plutôt par des conseils ; des impératifs hypothétiques (Kant), ou encore, si l'on se place du point de vue du sujet, par des désirs et des connaissances. Pour Kant, une proposition éthique tend vers un certain résultat qui est généralement le bonheur car, dit-il, tout cela a pour objectif de nous permettre d'être plus heureux. L'éthique répond à la question : Comment vivre ?

Parce que la morale et l'éthique, n'ont pas le même contenu (devoirs pour l'une, désirs pour l'autre - mais désirs au sens positif), elles n'ont pas non plus le même but. L'éthique, étant toujours particulière, et se voulant telle, n'est pas suspecte d'exclusion ou de totalitarisme. La morale, au contraire, laisse présager un ensemble de devoirs, d'interdits, qui s'imposent inconditionnellement à tous.

En abordant la question de l'éthique, Reynolds (2011) aborde également celle de la vertu et du vice. La vertu est une habitude qui incite les gens à faire ce qui est acceptable, tandis que le vice est une habitude des comportements inacceptables.

La morale est, selon Reynolds (2011), un ensemble de croyances personnelles à propos de ce qui est bien et mal. L'éthique décrit des standards ou des codes de comportements attendus de la part d'un individu, par le groupe auquel il appartient, comme une organisation. La question qui se pose concerne la définition de

l'éthique, tant en termes de contenu, c'est à dire de discours, qu'en termes de processus de mise en place dudit discours, ainsi que son application dans une organisation. Quand c'est une partie minoritaire du groupe qui décide pour la majorité ce qui est bon et ce qui est mauvais en termes de pratiques pour une organisation, la légitimité, voire la véracité de l'éthique en tant qu'outil de régulation devient problématique (Reynolds, 2011).

La loi est un système de règles qui nous dit ce qui est faisable et ce qui ne l'est pas. C'est la loi qui confère à un acte son caractère légal ; bien que la majorité des personnes pourraient considérer que l'acte en question est immoral. Bien que ces trois termes expriment des réalités différentes, ils peuvent néanmoins être utilisés pour encadrer des pratiques dans une organisation. Pour réussir cet encadrement, notamment avec la présence massive des sans-fils dans la salle de classe, la relation entre les enseignants et leurs élèves doit reposer sur la confiance. On ne peut donc parler d'éthique de l'usage des sans-fils dans une salle de classe sans évoquer la confiance que l'enseignant place dans ses étudiants.

2.10. La confiance

Carvalho et Fadigas (2019) reprennent la définition du Larousse qui définit la confiance comme un « sentiment de sécurité d'une personne à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose », par opposition à la défiance et à la méfiance.

La confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose (Marzano, 2010). Faire confiance signifie que l'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en comptant sur sa bonne volonté, sa bienveillance et sa bonne foi. L'étymologie du mot confiance montre des liens étroits qui avec la foi, la fidélité, le crédit et la croyance.

D'après Marzano (2010), cette vision de la confiance est celle du modèle théologico-politique, qui pensait la confiance en termes de foi en Dieu. Avec la fin de ce modèle et l'avènement de la modernité, nombreux sont ceux qui préfèrent concevoir la confiance comme un mécanisme de réduction des risques ou le fruit d'un calcul rationnel. Celui qui fait confiance se place d'emblée dans un état de vulnérabilité et de dépendance face à la personne en qui il a confiance. C'est en cela que la confiance relève aussi de la capacité de créer des liens avec les autres. C'est la raison pour laquelle Marzano (2010) affirme que la confiance n'est jamais neutre. D'après l'auteur, la confiance est à la fois fondamentale et dangereuse. Elle est fondamentale car, sans elle, il serait difficile d'envisager l'existence même des relations humaines. C'est elle qui rend possible le développement de la socialité et le fonctionnement de la démocratie. La confiance est dangereuse, parce qu'elle implique toujours le risque que le dépositaire de notre confiance ne soit pas à la hauteur de nos attentes. Pire, que la personne en qui on a placé notre confiance la trahisse délibérément. Faire confiance à quelqu'un signifie le fait d'envisager la possibilité d'une coopération. Avoir confiance, c'est admettre la possibilité de la trahison, du revirement et du changement. D'un certain point de vue, la confiance et la trahison sont intimement liées.

D'après Marzano (2010), contrairement à la foi, la confiance n'est jamais un pur « don » puisque c'est quelque chose que l'on construit, pour soi et pour l'autre. C'est également quelque chose que l'on « fait » et que, parfois, l'on « défait ». C'est en cela que la confiance peut devenir le résultat d'un calcul rationnel, puisque celui qui fait confiance est en mesure de fixer des limites à sa confiance. C'est sur la base de ces limites qu'il peut retirer ou défaire sa confiance.

La confiance peut aussi être décrite comme un point d'équilibre obtenu dans la relation entre deux personnes, par exemple. C'est le cas dans la relation entre les enseignants et les apprenants dans une salle de classe.

Le Jeune (2016) décrit le processus de construction de la confiance dans la relation entre un enseignant et ses élèves en termes de rapport de force qui s'efface. Cela veut dire que l'ambiance n'est plus potentiellement conflictuelle. Cela entraîne donc une ambiance apaisée dans la salle de classe, ainsi qu'une proximité entre l'enseignant et ses élèves. Les énergies des élèves et de l'enseignant, au lieu de se confronter, s'additionnent (Le Jeune, 2016).

Kozanitis et Latte (2017) vont dans le même sens que Le Jeune (2016), en affirmant que la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et les étudiants a pour fonctions principales la mise en place d'un environnement qui favorise l'apprentissage, et la création d'un lien de confiance. Toujours d'après Le Jeune (2016), cette relation pédagogique, véritable substrat de la dynamique sociale de la classe, peut exercer une influence sur l'attitude et les comportements des étudiants en classe.

D'après Le Jeune (2016), la relation pédagogique a deux dimensions. Il y a d'abord le lien affectif qui se crée entre l'enseignant et les étudiants. Ce lien qui rend possible une relation entre l'enseignant et l'étudiant, basée sur la confiance mutuelle et qui est exempte de menace. Il y a ensuite l'appui offert par l'enseignant aux étudiants dans le but de les aider à réussir le cours. Ces deux dimensions incluent différents aspects, tels que l'honnêteté, la confiance et le respect. Ces dimensions sont également caractérisées par la bienveillance dont fait preuve l'enseignant envers les étudiants. Cette bienveillance se traduit par l'autonomie dont les élèves bénéficient de la part de l'enseignant. Nuno (2014) montre que plus l'enseignant accorde de la confiance à ses élèves, plus ses derniers sont autonomes, manifestent de la proximité envers l'enseignant et respectent les règles qu'il leur impose ; y compris en matière d'utilisation des sans-fils. Ces élèves, non seulement respectent les règles, mais les acceptent plus facilement.

Quand la classe se déroule dans un climat de défiance, donc basée sur le rapport de force entre les étudiants et l'enseignant, ce dernier peut être amené à appliquer rigoureusement le règlement, y compris jusqu'à la sanction s'il le faut.

2.11. La sanction

L'analyse étymologique du mot sanction renvoie au domaine du sacré et du religieux. Sanctionner veut dire rendre sacré, inviolable par un acte religieux (Paturet, 2011 ; dans Prairat, 2011). Aujourd'hui, la sanction est définie comme l'acte qui permet d'établir une loi ou un traité de façon irrévocable. De cette façon, la loi ou le traité établis deviennent obligatoires, inviolables. Comme l'affirme Prairat (2011), la sanction est une manière de rendre un texte obligatoire. Autrement dit, sans sanction, le texte ou son application deviennent facultatifs. La sanction, comme l'affirme Bernès (1985, dans Prairat, 2011), est un sceau ou une garantie d'efficacité pour une règle. Là aussi il faut comprendre que sans la sanction, l'efficacité de la règle n'est pas garantie. La redéfinition de la notion d'éthique dont il est question dans cette recherche, prend en compte la sanction, car certains enseignants en font usage pour que les règles éthiques soient observées par rapport à l'usage des sans-fils en classe.

2.11.1. Différence entre sanction et punition

Il convient de faire la différence entre la sanction et la punition. La punition, pour simplifier, consiste à infliger une peine, alors que la sanction est une conséquence qui peut être positive ou négative. La sanction est positive quand elle traduit une récompense, et elle est négative quand elle devient une punition qui découle de la transgression d'une règle. Obin (1999) affirme également qu'à l'origine, le terme sanction faisait référence aux deux formes de conséquences, négatives et positives.

« Le terme de sanction a d'abord pris, au 18ème siècle, le sens de « peine ou récompense prévue pour assurer l'exécution d'une loi » et, au-delà du sens juridique, de « conséquence résultant d'une façon d'agir » (comme chez Rousseau) qu'il garde encore aujourd'hui. Une sanction peut donc être positive, c'est une récompense, ou négative, et c'est une punition » (Obin, 1999, p.1).

> « L'idée de sanction est proche de celle de rétribution qui désigne aussi bien une récompense due à un mérite qu'une punition venant frapper un acte vicieux. La sanction, comme la rétribution, a deux versants, deux valences. D'une manière générale, elle représente une peine ou un avantage, établi par les hommes ou par Dieu, ou résultant du cours naturel des choses et qui est provoqué par une certaine manière d'agir. Lorsqu'elle découle de l'enchaînement naturel des choses, la sanction est tout simplement une conséquence » (Prairat, 2011, p.8).

C'est aussi le point de vue de Balandier (2010) pour qui la sanction est neutre du point de vue des concepts, de Bien et de Mal, puisqu'elle désigne tout autant la récompense que la peine. Chez Balandier, malgré son sens étymologique, la sanction apparaît comme une mesure susceptible d'être désacralisée, laïcisée, puisqu'elle ne traduit pas forcément le châtiment d'un péché. Elle peut aussi bien désigner la réaction du corps social face au respect ou au non-respect de la norme qu'il a mise en place.

2.11.2. La sanction comme conséquence d'un acte

- Conséquence logique

Comme l'affirme Prairat (2011), la sanction est la suite logique, inscrite dans l'acte à titre de conséquence presque nécessaire. À ce titre, elle fait partie de l'acte, puisque c'est son ultime moment. L'auteur précise davantage ce qu'il entend par sanction, en affirmant qu'il s'agit de la réaction prévisible d'une entité (une personne

juridiquement responsable, ou une instance légitime), à une action qui transgresse les normes, les valeurs ou qui porte atteinte aux personnes d'un groupe constitué. Selon cette définition, la sanction n'est inscrite que dans un rapport intersubjectif. Autrement dit, les conséquences naturelles, quelles qu'elles soient, ne pourraient être assimilées à des sanctions. La sanction, au sens où il l'entend, doit toujours être placée dans un rapport d'altérité, ce qui présuppose une intentionnalité. C'est le cas, par exemple quand une règle éthique n'est pas respectée. Pour Prairat, la sanction n'est donc pas un accident, encore moins une action hasardeuse.

- Conséquence négative d'un acte

Obin (1999) explique la compréhension actuelle du terme sanction, surtout comme une conséquence négative, dans le monde scolaire à travers deux phénomènes. Le premier est la dépréciation du terme « punition », quelques fois assimilé à un châtiment arbitraire ou une peine humiliante. Le second est le fait d'avoir abandonné progressivement les récompenses ; ces dernières étant considérées comme puériles ou démodées (Prum, 1991 ; dans Obin, 1999, p. 1). Le risque, d'après Obin (1999), est de voir les élèves confiner les adultes dans un rôle purement répressif.

- Conséquence économique d'un acte

Pour Scott (1976), la sanction peut aussi s'exprimer en termes économiques, quand elle représente une indemnité en guise de compensation à la suite d'une mauvaise action effectuée par une personne ou un groupe de personnes, au détriment d'une personne ou un groupe de personnes. «The term social sanction refers to indemnities levied as retribution for deviant actions. Indemnities refer to things of value given by a person or group to another person or group as compensation for a wrongdoing (Radcliffe-Brown, 1952, dans Scott, 1976) ».

- Pénalité à la suite d'un acte

Foucault (1975) distingue deux formes de pénalités. La première est une pénalité qui normalise, puisqu'elle traverse tous les points et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires, compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. Elle se réfère à un ensemble de phénomènes observables. La seconde est une pénalité judiciaire, dont la fonction essentielle est de se référer à un corpus de lois et de textes qu'il faut garder en mémoire. Elle permet de spécifier des actes sous un certain nombre de catégories générales, de faire jouer l'opposition binaire du permis et du défendu, d'opérer le partage, acquis une fois pour toutes, de la condamnation.

2.11.3. La sanction dans le domaine de l'éducation

La question qui se pose est celle de la contribution de la sanction dans le domaine de l'éducation. Obin (1999) mène cette réflexion en ce qui concerne le monde scolaire. Il se pose la question de savoir si la sanction peut contribuer à l'éducation, et à quelles conditions. Il y a plusieurs types de réponses à cette question. Quand ils parlent de sanction, les philosophes, les psychanalystes et les pédagogues ne mettent pas l'accent sur les mêmes aspects (Prairat, 2011).

- Le point de vue des psychologues

Le volet psychologique de la réponse s'explique, selon Obin, par la tension permanente et parfois les conflits entre le ça, qui est le siège des pulsions, et le surmoi qui est l'instance des lois et de la moralité. C'est à partir de cette tension que se forme le caractère et la personnalité. Pour cela, Obin s'appuie sur les travaux de Freud pour affirmer que le psychisme se structure sous l'effet de l'opposition de deux principes irréductibles, à savoir la recherche du plaisir et la reconnaissance de la réalité. Ainsi très jeune déjà, l'enfant découvre et apprend que ses désirs ont une limite qui est la réalité matérielle. De façon générale, pour Obin, que ce soit dans la vie familiale,

sociale, scolaire ou politique, il y a un ensemble de normes, de coutumes et de lois qui contraignent l'imaginaire et le désir humain. Ainsi, l'éducation est une confrontation permanente à une extériorité matérielle et symbolique, qui pose des limites à l'imaginaire et rappelle les exigences de la réalité. Pour Obin cela veut dire que non seulement l'interdit de la règle protège, mais en plus il structure. Mais pour Obin, la consistance de la règle vient de la sanction qui y est attachée. Donc une règle, même éthique, dépourvue de sanctions ne peut donc pas jouer pleinement son rôle structurant.

- Le point de vue des philosophes

Pour ce qui est des philosophes, Prairat (2011) présente la vision de Rousseau, Kant et Durkheim. Pour Rousseau, il est inutile de raisonner le jeune enfant, car il entend peu la raison. Cela veut dire qu'il n'est pas en mesure de déceler les raisons objectives de ce qu'on lui demande de faire. D'ailleurs, il considère très souvent les exigences légitimes de l'éducateur comme des volontés toutes personnelles. De ce fait, il vit l'éducation comme un apprentissage de la soumission. Au lieu d'initier le futur adulte à accepter des instances impersonnelles (les lois de la cité), l'éducation le prépare plutôt à obéir sans conditions à des autorités personnelles (le clerc, le noble…), ce qui a pour conséquence de perpétuer le rapport de domination. Pour Rousseau, la contrainte est nécessaire, mais à condition qu'elle soit impersonnelle et qu'elle anticipe la loi sociale que le citoyen va rencontrer plus tard. Pour lui, l'enfant doit être éduqué seulement dans la dépendance des choses, puisque la vraie punition découle des expériences qu'il vit. Par exemple un élève va échouer à son cours parce que pendant la session il a passé plus de temps à jouer avec son téléphone intelligent qu'à suivre les enseignements de ses professeurs.

Pour Kant, le but de l'éducation est l'usage libre de la raison ainsi que l'accès à l'autonomie morale. Autrement dit, pour Kant, éduquer consiste à former le caractère. Le caractère étant, pour Kant, la ferme détermination avec laquelle on veut faire

quelque chose. Cela est difficile pour le jeune enfant qui ~~est~~ n'est pas encore éduqué, car il n'obéit qu'à ses caprices et ses désirs. Par conséquent, pour que l'Homme ait la qualité d'Homme, il doit d'abord se départir de ce manque d'éducation qui le maintient dans le sensible. Pour ce faire, Kant envisage un plan d'éducation en quatre étapes, à savoir : la discipline, la culture, la civilité et la moralité. À ces quatre étapes s'ajoutent, sous l'angle de la sanction, deux grandes phases qui résument le procès éducatif de Kant à savoir l'éducation physique et l'éducation pratique. Prairat (2011) précise que l'éducation physique est plus qu'une éducation du corps, puisqu'elle permet de corriger la nature humaine de ses défauts, de protéger cette nature de toutes les formes de corruption physique et spirituelle, afin qu'elle ne soit pas détournée de sa destination morale. Pour Kant, la construction de la moralité ne doit pas passer par la punition, car selon lui, la moralité est une chose tellement sainte et sublime, qu'il ne faut pas l'avilir en la mettant au même niveau que la discipline. S'il faut faire usage de la punition, celle-ci doit être morale. Par exemple, ne pas punir un enfant qui ment, mais plutôt le mépriser, et lui dire que désormais on ne le croira plus.

- Le point de vue des pédagogues

Puisque sanctionner c'est prendre un risque, la première solution consiste à réduire les interventions en ne mettant pas l'accent sur les très petites infractions. Il s'agit pour Prairat d'une question de prudence pédagogique. Il n'est pas question pour lui de sagesse, mais de tolérance pratique ou, plus exactement, de prudence pédagogique. « Si l'on relève dans une classe jusqu'aux plus légères fautes, et si l'on punit fréquemment, cette trop grande fermeté et exactitude, loin d'avoir un bon effet, pourrait au contraire aliéner les esprits… exciter du scandale, décrier les écoles et rendre par-là odieuses les instructions qu'on y donne » (La Salle, 1811 ; dans Prairat, 2011, p. 70).

Pour ce qui est de la seconde solution Prairat (2011) propose de ménager la relation et organiser des possibilités de rachat. Plutôt que d'être rigide et intransigeant, il est

plus intéressant de pratiquer les privilèges (ou points de diligence) et l'aveu de la faute pour surseoir à l'application d'une sanction. Ainsi les élèves peuvent éviter la punition grâce aux bons points cumulés du fait de leur bonne conduite passée. Prairat rapporte le cas de l'école paroissiale à Paris en 1724, où « les enfants pouvaient s'exonérer des châtiments qu'ils méritaient, au moyen des points de diligences qu'ils avaient obtenus ». Ce système, qu'il appelle « microéconomie des peines », sera ensuite généralisé dans toutes les écoles françaises au XVIII^{ème} siècle.

Pour Prairat, ce qui caractérise les pédagogues par rapport à la question de la loi, c'est le souci de la relation avec les élèves. Pour les pédagogues, la sanction est l'occasion d'effectuer un nouveau départ. Elle permet de faire valoir la loi auprès des élèves et de les responsabiliser. Pour Dottrens « Toute sanction compromet plus ou moins les relations entre maître et élève : tout l'art de l'éducation consiste à recourir le moins souvent possible aux punitions » (Dottrens, 1960, dans Prairat, 2011, p. 69-70).

2.11.4. Le principe de calcul dans la sanction

Le principe de calcul, d'après Foucault (1975), veut que l'on ménage et calcule les effets du châtiment sur l'instance qui punit et le pouvoir que ladite instance prétend exercer sur la personne punie. De ce principe, en découle un autre selon lequel il faut seulement appliquer des punitions « humaines » à un criminel, quelle que soit la nature de son crime. Quand bien même le criminel serait qualifié de monstre et de traître, il devrait être traité avec humanité. Pour Foucault, ce n'est pas tant parce que le criminel cacherait en lui une humanité profonde, mais parce que c'est une condition nécessaire dans la régulation des effets de pouvoir. C'est cette rationalité « économique » qui doit mesurer la peine et en prescrire les techniques ajustées. « Humanité » est le nom respectueux donné à cette économie et à ses calculs minutieux (Foucault, 1975, p. 94).

La rationalité économique et l'humanité devraient faire en sorte que la punition se préoccupe de l'avenir, et que l'une de ses fonctions majeures soit la prévention. Il faut donc que l'intensité de la punition soit suffisamment dosée, pour ne pas donner envie de recommencer, ou à d'autres l'idée de reproduire le délit. C'est ce que Foucault appelle une pénalité calculée, qui est contraire à la pénalité de supplice, car dans cette dernière, l'exemple est la réplique du crime. L'exemple sert à faire la démonstration du pouvoir du souverain. Dans une pénalité calculée, l'exemple doit, bien entendu, renvoyer au crime, mais dans la plus grande discrétion et, avec le plus d'économie possible, montrer l'intervention du pouvoir. Idéalement, la pénalité calculée doit empêcher la réapparition du crime et du pouvoir qui le maîtrise.

> « L'exemple n'est plus un rituel qui manifeste, c'est un signe qui fait obstacle. À travers cette technique des signes punitifs, qui tend à inverser tout le champ temporel de l'action pénale, les réformateurs pensent donner au pouvoir de punir un instrument économique, efficace, généralisable à travers tout le corps social, susceptible de coder tous les comportements et par conséquent de réduire tout le domaine diffus des illégalismes » (Foucault, 1975, p. 96).

D'après Foucault, le pouvoir de punir utilise une technique qui repose sur quelques règles. Il y a la règle de la quantité minimale, selon laquelle un crime est commis à cause des avantages qu'il procure. Cela veut dire que le fait de lier à l'idée d'un crime, l'idée d'un désavantage légèrement supérieur, empêcherait le crime d'être désirable. C'est ce qu'affirme Beccaria.

> « Pour que le châtiment produise l'effet que l'on doit en attendre il suffit que le mal qu'il cause surpasse le bien que le coupable a retiré du crime » (Beccaria, 1856 ; dans Foucault, 1975, p. 96).

2.11.5. La sanction et la technologie de la représentation

La technologie de la représentation est très importante pour Foucault car, selon lui, c'est sur elle que doit reposer l'art de punir. Puisque le fait d'associer un crime au châtiment qui convient, revient à trouver le désavantage dont l'idée suffit à enlever totalement l'idée même de commettre un méfait. Mais pour que la punition puisse se présenter facilement à l'esprit, dès qu'on pense au crime, il est essentiel que de l'un à l'autre, c'est à dire de l'idée de la punition à l'idée du crime, et inversement, le lien soit le plus direct possible. L'immédiateté entre les deux peut se faire par la ressemblance, l'analogie et la proximité. Comme l'affirme Beccaria (1856, dans Foucault, 1975, p. 107) la peine doit être la plus conforme possible avec la nature du délit, pour que la peur d'un châtiment éloigne l'esprit du chemin où la perspective d'un crime avantageux la conduisait. Foucault trouve quelques avantages à cette démarche. Il y a d'abord un avantage pour la stabilité de la liaison. Il y a ensuite un avantage pour calculer les proportions entre les crimes et les châtiments, et pour la lecture quantitative des intérêts. Il y a enfin l'avantage selon lequel, la punition n'apparaît pas comme l'effet arbitraire d'un pouvoir humain, puisqu'elle prend la forme d'une suite naturelle.

Pour ce qui est du monde scolaire, Obin (1999) appelle discipline le respect des règles de conduite qui ont été établies pour assurer le déroulement normal des activités dans une salle de classe et, plus largement dans un établissement d'enseignement. Pour Obin (1999), la punition sanctionne un manquement aux règles du droit ; que ce soit dans la vie sociale comme dans la vie scolaire.

Après avoir présenté la conception de la discipline selon Foucault (1975) et Kant, Obin arrive à la conclusion selon laquelle seule la perspective de Kant mérite d'être qualifiée d'éducative dans les sociétés démocratiques. En effet, pour Kant, la discipline est une conduite volontaire visant à accepter des règles, parce qu'on les trouve justes et nécessaires; peu importe le domaine où ces règles s'appliquent. C'est

le cas du domaine social pour la politesse ou la civilité, et le domaine juridique pour le code pénal ou le règlement intérieur. Pour Foucault au contraire, la discipline implique plus que de la contrainte. C'est une lente et méticuleuse entreprise de modelage et de domestication des corps, c'est à dire une sorte de dressage. Or dans les sociétés démocratiques, on n'accepte pas l'idée de dressage ou d'endoctrinement, selon Obin (1999).

2.11.6. Pourquoi sanctionner ?

Pour Obin (1999), la sanction doit se baser sur des règles de droit. Il ne saurait en être autrement car, selon lui, le droit transcende la relation élève-éducateur. De ce fait, il n'est négociable par aucune des deux parties impliquées. Parce qu'elle n'est pas négociable, dans ce sens qu'elle dépasse autant la personne qui l'applique que celle sur qui elle s'applique, la règle juridique est capable de jouer le rôle de médiatrice des relations entre adultes et élèves. Dans cette relation, elle soustrait les élèves à l'éventuel arbitraire des adultes, puisqu'elle n'est pas un pouvoir pour les professeurs, mais plutôt un devoir pour eux. D'après ce principe, il n'est donc pas possible qu'un « contrat » soit signé entre un élève et un adulte, qui définirait des « règles » particulières à un élève ou un groupe d'élèves, car cela bafouerait le principe même d'égalité devant la loi.

Si pour Obin (1999) le respect des règles est essentiel en éducation, il estime cependant que ce respect ne doit pas être construit que sur la « peur du gendarme », car cela peut participer au dressage des élèves, à l'apprentissage d'automatismes et à la formation des réflexes basés sur la peur. Dans ce cas, le terme « éducation » n'aurait plus de sens. En effet, une société démocratique ne peut, selon Obin (1999), tenir sa cohésion de la seule crainte des rigueurs de la loi, même si faire la police est nécessaire dans certaines conditions. Pour Obin (1999), une société démocratique

tient avant tout par le désir et l'intérêt que le plus grand nombre manifeste pour vivre ensemble, au-delà des différences. Et c'est la raison pour laquelle les citoyens, en général, obéissent aux lois, car ils les trouvent non seulement utiles, mais également bonnes. Ils respectent même les lois qu'ils considèrent mauvaises, voire inutiles.

2.11.7. Comment sanctionner ?

Prairat (2011) déplore que le monde des éducateurs soit resté silencieux ces dernières années sur la question de la sanction. Il qualifie ce silence d'étrange, car l'application de la sanction devrait se faire, selon lui, de façon naturelle, dès lors que la loi ou le règlement n'a pas été respecté. Il dénonce le fait que la sanction, en tant que pratique, ait été frappée d'indignité sur la base de considérations purement idéologiques.

À cause de ce biais, sanctionner devient difficile, car la sanction est considérée à la fois comme la marque d'un déficit relationnel et le signe d'un manque de professionnalisme ou, plus simplement, l'aveu d'un échec éducatif. Il explique l'incompétence dans la capacité de sanctionner des enseignants, par l'absence de réflexion suffisante sur la question. Car c'est un sujet tabou et une pratique considérée comme honteuse, ajoute-t-il. À cause de cela, elle a longtemps été frappée d'indignité intellectuelle.

Malgré toutes ces considérations, pour Prairat (2011), la sanction est une obligation dans l'éducation. Il ne peut y avoir d'éducation sans sanction. La question ne se pose même pas. La question qu'il faut se poser est celle de savoir comment il faut s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir.

2.11.8. Les fins de la sanction en éducation

La question qui se pose est celle de savoir ce qu'est une sanction. Prairat (2011) y répond en faisant référence à Conche (1993), pour qui la sanction éducative n'a de sens que lorsque l'action de punir est intégrée à l'œuvre d'éducation. Pour qu'une sanction soit éducative, elle doit, selon Prairat (2011), poursuivre trois fins. Une fin éthique, une fin politique et une fin sociale.

- Une fin éthique

Contrairement à Obin (1999) qui affirme que la sanction éducative ne se tourne que vers la société, pour Prairat (2011), elle doit être tournée non seulement vers la société, mais aussi vers le groupe social et l'élève, justement parce qu'elle est éducative. De ce fait la personne punie ne doit pas seulement être un simple moyen, mais aussi une fin. Dans ce sens on lui doit la sanction. Le problème c'est que l'acte d'apprendre pour se réaliser, a besoin de situations encadrées, puisqu'elles sont formalisées et hiérarchisées, mais aussi de dispositifs idéaux planifiés. En effet, le réel ne peut offrir ces situations que de façon non seulement imparfaite, mais aussi aléatoire. La reconnaissance d'un droit à l'erreur, qui ne doit pas être considéré comme un échec définitif ou rédhibitoire, doit faire partie de cet ensemble. Dans le cas contraire, selon Prairat (2011), cela va compromettre le projet même de l'école en tant que lieu où se fait l'apprentissage. La transgression de la règle, sous certaines conditions, contribue à la construction du sujet socio-moral. Quant à l'erreur, quand elle survient dans des conditions didactiques précises, elle participe à l'évolution intellectuelle du sujet cognitif.

> « La sanction rend possible en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (ou l'enfant) soit responsable, mais de le sanctionner de telle manière qu'advienne en lui un sujet responsable. Il n'y a pas à « attendre que » mais à « agir pour que ». Et cet « agir-pour-que » s'adresse toujours à un sujet singulier inscrit dans une situation particulière » (Prairat, 2011, p. 80).

- Une fin politique

La réflexion sur la sanction implique celle sur la qualité de la loi. En parlant de loi, Prairat (2011) évoque une loi qui soit lisible, et qui ne soit pas un instrument insidieux de domination. En plus de la loi, il faut un vrai cadre socialisant, pour que la sanction prenne tout son sens et surtout qu'elle soit un élément cohérent et logique d'un dispositif global où se nouent paroles, lois et responsabilités (Prairat, 2011).

- Une fin sociale

La sanction poursuit une fin sociale dans ce sens qu'elle peut être un frein. Sans ce frein, la personne, ou l'élève dans un contexte éducatif, peut être persévérant dans le mal. C'est ce qu'affirme Paturet :

« La sanction a donc comme fonction essentielle, quand elle est fondée sur cette reconnaissance du sujet désirant, d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie ou dans une puissance mortifère… » (Paturet, 1997, p.6 ; dans Prairat, 2011, p. 82). Pour empêcher la régression dont parle Paturet (1997), l'éducateur doit savoir dire « non », même si cela peut en faire souffrir plusieurs parmi ses élèves. En même temps, les éducateurs sont souvent confrontés à la peur de ne plus être aimé, à force d'être celle ou celui qui empêche la volonté des élèves de s'accomplir.

> « On préfère vivre dans l'esthétisme d'une séduction mutuelle, n'être jamais le mauvais qui contredit, qui marque des limites. Une séduction généralisée nous fait échapper à cette épreuve. Séduire, c'est dire oui toujours, pour qu'il soit comblé par nos soins. Assumer un "non" est pourtant essentiel comme est essentielle la mise en place d'interdits structurants, où on apprend que tout n'est pas possible dans notre univers humain et que tout ne vous est pas destiné » (Cifali, 1994, p. 198, dans Prairat 2011, p. 82).

Karsenti, Collin et al. (2008) parlent des caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec le métier d'enseignant. Toujours pour ce qui est de la fin sociale, le but de la punition est de socialiser les pulsions et

réorienter un comportement pour renouer le lien social défait par la transgression (Garapon, 2001 ; dans Prairat, 2011).

« La sanction éducative, par-delà son effet césure, veut réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir. Elle entend réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé et, par là même, redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne avant la transgression » (Garapon (2001, dans Prairat, 2011).

2.12. Tableau synthèse des concepts

Les origines de la relation entre l'humain et la technique	
Relation entre l'humain et l'objet technique	**Usages des sans-fils**
Les étapes de l'extériorisation Puisque le cortex ne se développe plus chez l'Homme, l'évolution de ce dernier ne se fera désormais plus que par une sorte de procuration, à travers les objets techniques. L'apparition des mnémotechniques analogiques, dont font partie les sans-fils, va faire franchir à l'extériorisation une nouvelle étape (Leroi-Gourhan, 1964; Stiegler, 1994; Karsenti, 1998; Mehrenberger, 2007; Besnier, 2011).	Technologie comme fonction de contenance du psychisme de l'Homme Les fonctions psychiques se déploient naturellement sur une fonction corporelle et elles s'étayent aussi sur une fonction technologique en relation avec le corps. Les sans-fils sont capables de contenir les données personnelles d'une personne. L'analyse de ces données peut permettre de faire un portrait plus ou moins révélateur de la psyché de la personne (Tordo, 2018).
La technique comme vecteur de mémoire Les sans-fils font partie des hypomnemata, c'est-à-dire des supports de mémoire. Hors des hypomnemata il n'y a pas de savoir ni de transmission de savoirs possibles, ni même de pensée (Stiegler, 1994; Serres, 2008).	L'Homme à l'ère de l'assistance technologique Les sans-fils sont des outils qui permettent d'être à la fois présent et absent, statique et navigant, en particulier grâce à Internet qui permet de vivre un « là » paradoxal. Cela consiste à avoir une activité

		à la fois dans le monde virtuel et dans le monde réel (Naivin, 2017).
La technique comme médiation entre l'Homme et son milieu La technique échappe à tout système de valeurs (Ellul, 2004). Même quand cela met en péril leur réussite académique, les étudiants ont du mal à se défaire des sans-fils (Womack et McNamara, 2017; Berry et Westfall, 2020; Jones et al., 2020).		Les usages sans-fils en tant qu'outils incontournables Grâce aux nombreuses possibilités d'usages qu'ils offrent, les sans-fils sont finalement devenus la quintessence des technologies de communication, d'information, mais aussi d'action (Jauréguiberry, 2014).
Le dévoilement comme définition de la technique selon Heidegger « À cette époque du monde marquée par la domination de la technique, l'Homme est, du fait même de son déploiement, astreint à s'engager dans cette essence de la technique, dans la mise à disposition et à se soumettre à son commandement. L'Homme est à sa manière pièce de ce fonds disponible. Au sein de ce commandement du fond disponible, l'Homme est interchangeable » (Heidegger, 1953).		Les dépendances fonctionnelle et existentielle aux sans-fils Quand l'usage des sans-fils est tellement lié à l'utilisation excessive d'Internet, la question de la cyberdépendance se pose (Barrault et al., 2019). C'est une « accoutumance à des outils de communication qui deviennent indispensables à tout moment de la journée et de la nuit » (Lardellier et Moatti, 2014).
Les sans-fils comme prolongement de soi Le téléphone intelligent, en tant que prolongement du corps, est comme un outil greffé au bout des doigts, sans lequel la mémoire des numéros ne serait pas possible (Andrieu, 2007). Les technologies mobiles sont des entités faisant si intimement partie de nous, qu'elles représenteraient une extension de notre corps physique (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Les technologies mobiles sont « un cordon ombilical qui ancre l'infrastructure digitale de la société de l'information à nos corps »		

(Harkin, 2003, p.16; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Beaucoup d'adolescents considèrent le téléphone intelligent comme leur « seconde peau » (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).		
La coévolution entre l'humain et les outils technologiques L'être humain finit par être spectateur, peut-être victime, de ses propres prouesses technologiques (Ellul, 2004; Métais, 2018).		L'impératif de connexion La logique de l'intégration et de l'appartenance, qui se traduit par la conscience de la nécessité d'être intégré à un ensemble de réseaux de télécommunication pour exister socialement, oblige les gens à rester connectés Jauréguiberry (2014).
L'éthique		
Le caractère évolutif ou mouvant de l'éthique Les sans-fils entraînent des questions inédites, permettent des visions différentes du bien et du mal, du juste et de l'injuste, du vrai et du faux. La définition de l'éthique nécessite donc de constants réajustements pragmatiques, puisqu'elle est sans cesse contextualisée (Voyé et Dobbelaere, 2003). Adapter l'éthique, en l'enrichissant en lui insufflant une dose de morale selon les situations (Ricœur, 1990). La vertu pouvant être faillible dans certaines situations, la morale devient une sorte de « garde-fou » pour faire respecter le règlement éthique.		Définition de la morale et différence avec l'éthique La confiance La confiance est importante quand on parle d'usage éthique des sans-fils dans la salle de classe. L'enseignant qui fait confiance à ses étudiants est en mesure de fixer des limites à sa confiance. C'est sur la base de ces limites qu'il peut retirer ou défaire sa confiance (Marzano, 2010). La sanction La sanction est une composante importante de l'usage éthique des sans-fils dans les cégeps. Tous les règlements ont prévu des sanctions en cas de non-respect aux règlements. Elle permet de revenir à la situation d'avant l'infraction (Prairat, 2011).

Tableau 2.1. Résumé des concepts

À première vue, les concepts mobilisés dans ce chapitre pourraient donner l'impression de ne concerner la technique que de façon très générale. En réalité, quand on les analyse de plus près, on constate qu'ils s'appliquent avec beaucoup de précision à l'usage des sans-fils. C'est la raison pour laquelle ils ont été repris par plusieurs auteurs contemporains, et servent de fondements pour expliquer des phénomènes liés aux sans-fils. Ils permettent, par exemple, d'expliquer certains comportements de la part des étudiants dans la salle de classe. Nous estimons que l'analyse de la relation entre les étudiants et les sans-fils gagne en profondeur, en s'appuyant sur ces concepts. Ce chapitre aborde aussi la notion d'éthique, en montrant comment elle évolue dans le contexte de la généralisation des sans-fils dans les établissements d'enseignement. Les concepts mobilisés nous permettent de démontrer l'articulation qui conduit à la redéfinition de la notion d'éthique.

L'extériorisation (Leroi-Gourhan, 1964) permet d'expliquer le changement de support sur lequel s'opère désormais le développement de l'humain. Car l'Homme n'évolue plus qu'à travers des objets techniques, parce que son cortex cérébral ne se développe plus. Son évolution se fait désormais par procuration. D'où l'apparition des mnémotechniques analogiques, dont font partie les sans-fils. L'extériorisation (Leroi-Gourhan, 1964) est un concept fondamental pour expliquer la relation entre les étudiants et les sans-fils aujourd'hui. En effet, ce concept a depuis été repris par Stiegler (1994), Karsenti (1998), Mehrenberger (2007), Besnier (2011).

La technique comme vecteur de mémoire permet de mieux comprendre que les sans-fils, jouent un rôle très important dans la transmission des savoirs et de la pensée **(**Stiegler, 1994 ; Serres, 2008). En tant que médiation entre l'Homme et son milieu, la technique révèle comment elle échappe à tout système de valeurs (Ellul, 2004). Cela se traduit, dans les établissements d'enseignement, par des étudiants qui mettent en péril leur réussite académique, parce qu'ils ont du mal à se défaire des sans-fils (Womack et McNamara, 2017 ; Berry et Westfall, 2015 ; Jones et al., 2020). Ces

derniers sont tellement pris dans cette relation, qu'ils ne sont plus capables de faire la différence entre ce qui est bon pour eux et ce qui pourrait leur coûter la réussite académique.

Heidegger (1953) définit la technique à travers les concepts de « dévoilement » et « fonds disponible ». Ces concepts qui datent pourtant de 1953, explique aujourd'hui, de façon très précise, l'emprise des sans-fils sur les étudiants. C'est ce que Womack et McNamara (2017), Berry et Westfall (2015) et Jones et al. (2020) décrivent dans leurs études sur l'usage des sans-fils par les étudiants dans les établissements d'enseignement.

Le téléphone intelligent, en tant que prolongement du corps, est comme un outil greffé au bout des doigts, sans lequel la mémoire des numéros ne serait pas possible (Andrieu (2007). Les technologies mobiles sont une extension de notre corps physique (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017), « un cordon ombilical qui ancre l'infrastructure digitale de la société de l'information à nos corps » (Harkin, 2003, p.16; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017), une « seconde peau » pour plusieurs adolescents (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Dans La coévolution entre les outils technologiques et l'humain, ce dernier finit par être spectateur, voire victime, de ses propres prouesses technologiques (Ellul, 2004 ; Métais, 2018).

Pour ce qui est des usages, les sans-fils sont capables de contenir des données personnelles. C'est la fonction de contenance du psychisme. L'analyse de ces données peut permettre de réaliser un portrait psychologique plus ou moins révélateur de l'usager (Tordo, 2018). À l'ère de l'assistance technologique, les sans-fils, grâce à Internet, permettent l'ubiquité des usagers. Cela consiste à avoir des activités à la fois dans le monde virtuel et dans le monde réel (Naivin, 2017). Cela contribue à faire des sans-fils des outils incontournables, puisqu'ils sont devenus la quintessence des technologies de communication, d'information, mais aussi d'action (Jauréguiberry,

2014). C'est ainsi que les sans-fils sont devenus des objets de dépendance fonctionnelle et existentielle. Il ne s'agit pas seulement de cyberdépendance (Barrault et al., 2019), mais aussi d'une « accoutumance à des outils de communication qui deviennent indispensables à tout moment de la journée et de la nuit » (Lardellier et Moatti, 2014). Cet impératif de connexion se traduit par la conscience de la nécessité d'être intégré à un ensemble de réseaux de télécommunication pour exister socialement (Jauréguiberry, 2014).

Le caractère évolutif ou mouvant de l'éthique dans les établissements d'enseignement s'explique par le fait que le contexte où se définit l'éthique se transforme régulièrement. Les sans-fils permettent des visions différentes du bien et du mal, du juste et de l'injuste, du vrai et du faux. C'est la raison pour laquelle la définition de l'éthique nécessite de constants réajustements pragmatiques, puisqu'elle est sans cesse contextualisée (Voyé et Dobbelaere, 2003). Ricœur (1990) propose d'adapter l'éthique, en l'enrichissant avec une dose de morale en fonction des situations. Pour Ricœur, l'éthique n'est donc pas toujours suffisante, puisqu'elle s'appuie sur la vertu qui peut être faillible dans certaines situations. Compter sur la vertu d'une personne pour qu'elle respecte les règles, signifie qu'on lui fait confiance. La confiance est une composante importante de l'usage éthique des sans-fils dans la salle de classe. Contrairement à la foi, la confiance n'est jamais un pur « don » puisque c'est quelque chose qui se construit pour l'enseignant et ~~pour~~ ses étudiants. C'est donc quelque chose qui se fait et parfois se défait. C'est en cela que la confiance peut devenir le résultat d'un calcul rationnel, puisque celui qui fait confiance est en mesure de fixer des limites à sa confiance. C'est sur la base de ces limites qu'il peut retirer ou défaire sa confiance (Marzano, 2010). Quand la confiance est trahie, cela peut donner lieu à des sanctions. La sanction est de ce fait une composante très importante de l'usage des sans-fils dans les établissements d'enseignement. Elle permet de revenir à la situation d'avant l'infraction (Prairat, 2011).

Le cadre méthodologique va permettre de montrer comment les concepts mobilisés s'appliquent à cette recherche. Ils vont permettre de démontrer l'articulation entre les sans-fils en tant que prolongement du corps des étudiants, leur influence sur les usages et la redéfinition de la notion d'éthique. Ce chapitre va aussi permettre de montrer combien les concepts mobilisés sont actuels et s'appliquent parfaitement au sujet de recherche.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre consacré au cadre méthodologique, nous présentons la méthode que nous avons retenue pour cette recherche. Nous présentons aussi la posture épistémologique que nous adoptons en fonction de notre sujet de recherche. Il s'agit du subjectivisme. D'après Prévost et Roy (2015), cette posture considère la réalité comme un construit à la fois local et spécifique de l'esprit, fruit de l'interprétation individuelle, donc relative.

Nous présentons ensuite notre stratégie de recherche et le processus de collecte des données. Pour cela nous présentons la triangulation des données, l'anonymisation des sources, la cueillette de données, l'étude documentaire, l'entrevue ou l'entretien. Nous terminons par l'analyse des données qui comprend la réalisation des verbatim, l'analyse et le traitement des données, le codage multithématique, la classification des thèmes, et enfin les considérations éthiques.

3.1. Méthode de recherche qualitative

Bien que la recherche qualitative ait souvent « la mauvaise la réputation » de n'être ni scientifique ni rigoureuse, en plus d'être considérée permissive (Antaki, Billig, Edwards et Potter, 2003 ; dans Sarma, 2015), et fondée sur des impressions personnelles, les caprices et les fantaisies des chercheurs (Mays et Pope, 1995 ; dans Sarma, 2015), c'est malgré tout la méthode qui s'adapte le mieux à notre recherche pour plusieurs raisons que nous présentons. Sarma (2015) note qu'en réalité il n'existe pratiquement aucun ouvrage scientifique qui critique la recherche qualitative. Bien au contraire. Sarma (2015) constate que la plupart des travaux qui traite des questions de qualité dans la recherche (Guba, 1981 ; Hammersley, 2007 ; Kirk et Miller, 1986 ; Krefting, 1991 ; Mays et Pope, 1995 ; Seale et Silverman, 1997 ; Merrick, 1999 Payne et Williams, 2005 ; Cho et Trent, 2006 ; et Gioia, Corley et Hamilton, 2013 ; tous cités dans Sarma, 2015) défendent plutôt cette approche au lieu de la critiquer. Sarma (2015) considère que même les manuels sur les méthodes de recherche sociale, qui pointent les « limites » de la recherche qualitative (Bryman, 2012 ; dans Sarma, 2015), présentent leurs critiques sous la forme d'opinions. Cela veut dire que les critiques sur ces limitations ne sont pas basées sur des faits, encore moins sur des discussions objectives en lien avec des travaux scientifiques. Sarma (2015) se pose la question de savoir pourquoi alors la recherche qualitative est perçue comme une méthode non scientifique et sans rigueur (Mays et Pope, 1995 ; Seale et Silverman, 1997 ; dans Prévost et Roy, 2015). Pour Sarma (2015), l'explication vient de la compréhension des termes « méthode scientifique » et « rigueur ».

La recherche qualitative est perçue comme manquant de la rigueur nécessaire pour un vrai travail scientifique, étant donné qu'elle utilise des verbatim d'entrevues, des rapports verbaux et toutes sorte de documents, qui sont souvent qualifiés de « données accessoires » (Cherardi et Turner, 2002 ; dans Sarma, 2015). De plus, la recherche qualitative est considérée comme trop subjective, difficile à reproduire et impossible à généraliser (Bryman, 2012). Cela passe par la confrontation des chercheurs

qualitativistes aux questions concernant la généralisation des résultats à partir d'un petit échantillon non aléatoire, l'obtention des mêmes résultats si la recherche était effectuée par quelqu'un d'autre. À cela s'ajoute le risque de partialité du chercheur (Merriam, 1995, p. 51 ; dans Sarma, 2015).

En effet, considérée comme non systématique et souvent dépendante de l'impression du chercheur, la recherche qualitative est considérée comme difficile à reproduire (Lewis et Ritchie, 2003). De plus, les recherches qualitatives se font souvent avec peu de participants dans une organisation ou une localité. Cela fait que l'échantillon dans une recherche qualitative n'est en général pas considéré comme représentatif de la population étudiée. Cela rend difficile l'évaluation de la manière dont les résultats pourraient être appliqués à un environnement différent. L'autre reproche fait à la recherche qualitative est sa permissivité. Beaucoup de chercheurs ont l'impression que tout y est permis (Antaki, Billig, Edwards et Porter, 2003 ; dans Sarma, 2015). Cette allégation selon laquelle « tout est permis » vient de la perception selon laquelle la recherche qualitative n'a pas de protocole bien défini, c'est à dire qu'elle est sans modèle de recherche reliant la question de la recherche à la collecte et à l'analyse de données. Contrairement à la recherche quantitative, qui est généralement réalisée avec un protocole bien défini, la recherche qualitative a quelques fois du mal à mettre en place un schéma cohérent qui établit la relation entre la question de recherche, les méthodes de recherche et les résultats souhaités (Silverman, 2013).

Face à toutes les allégations défavorables, nous présentons les raisons pour lesquelles nous estimons que la méthode de recherche qualitative est malgré tout une bonne approche pour notre recherche. Comme Merrick (1999), nous pensons que l'apport majeur de la recherche qualitative est « non seulement de reconnaître l'influence ou l'implication du chercheur dans la création de sens, mais aussi de tenter de définir les étapes ou les contrôles qui lient, ou du moins rendent visible cette influence ». Nous estimons aussi que de multiples vérités existent et que la réalité est une construction

subjective de celui qui perçoit. C'est ce qui fait la force de la recherche qualitative (Merrick, 1999). Pour ce qui est de l'accusation du manque de rigueur de la méthode qualitative, nous opposons l'argument de Mays et Pope (1995), selon lequel la stratégie de base pour en assurer la rigueur est la conception systématique et consciente de la recherche, la collecte de données, l'interprétation et la communication. Selon Guba (1981), pour que la recherche qualitative gagne en crédibilité, elle doit être conforme à des procédures de collecte de données bien définies et acceptées par la communauté des chercheurs. À ce propos, la triangulation des données, grâce à l'utilisation de diverses sources dans la collecte des données est cruciale pour la crédibilité de la recherche qualitative. Bien que de nombreux chercheurs qualitativistes adoptent plusieurs sources de collecte de données, ils ne prennent pas la peine d'expliciter les raisons de leur choix, ainsi que leur contribution à la véracité des résultats de la recherche (Sarma, 2015).

Puisque les résultats de la recherche qualitative concernent souvent des participants et un environnement spécifique, il est donc difficile de démontrer leur applicabilité à d'autres situations et à d'autres populations. Cependant, dans une recherche qualitative, la fiabilité est garantie en grande partie par la crédibilité à travers des mesures telles que le chevauchement des méthodes (Lincoln et Guba, 1985 ; Erlandson, 1993 ; et Nelson, 2008 ; dans Sarma, 2015). Certaines mesures directes, telles que l'élaboration d'un protocole du plan de recherche détaillant les méthodes d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données, améliorent la transparence et la fiabilité ultérieure de l'étude. Une telle description détaillée du protocole augmente la probabilité que quiconque suive le modèle prototype dans le contexte décrit dans l'étude, puisse obtenir des résultats similaires (Sarma, 2015). Afin d'établir la qualité d'une recherche qualitative, il convient également de s'assurer que les résultats de la recherche sont le résultat d'expériences et d'idées des informateurs, et non des préférences du chercheur. La triangulation peut assurer la confirmabilité et réduire l'effet du biais du chercheur (Sarma, 2015).

D’après Steinke (2004), ce qui est approprié dans la recherche qualitative, c'est l'exigence de produire une compréhension intersubjective (c’est-à-dire basée sur plusieurs réalités – étant donné qu’il y a plusieurs acteurs impliqués) du processus de recherche sur la base de laquelle une évaluation des résultats peut avoir lieu. Cette compréhension peut d’abord se faire grâce à la documentation du processus de recherche. C’est la technique principale. Elle permet à un public externe de suivre l'enquête étape par étape et d'évaluer le processus de recherche et les résultats qui en découlent. Cette technique permet de tenir compte de la dynamique unique qui se trouve dans chaque étude qualitative entre la question ou les questions de recherche et le plan méthodologique (Mayring, 1999 ; Terhart, 1995 ; dans Steinke et al., 2004). Pour Steinke (2004), l'un des avantages de l'exigence de documenter des processus de recherche réside dans le fait que les lecteurs qui souhaitent évaluer une enquête ne sont pas liés à des critères prédéterminés ou déjà appliqués dans l'étude en question, mais sont libres d'évaluer l'étude en fonction de leurs propres critères. La création d'une compréhension intersubjective au moyen de la documentation peut donc être considérée comme le critère principal, ou une condition préalable à l'essai d'autres critères (Steinke, 2004).

La documentation de la méthode et du contexte de la collecte des données comprend des spécifications précises de la procédure particulière utilisée, ainsi que des informations sur la façon dont elle a été développée. Par exemple l'information sur le contexte dans lequel l'entrevue a lieu permet d'évaluer la crédibilité des déclarations d'entrevue qui, peut-être en raison d'un manque d'ouverture ou de confiance de la part de la personne interrogée, pourraient être limitées. Pour cette étude, les entrevues se sont déroulées là où les participants l’ont souhaité ; généralement dans des locaux des cégeps. Chaque cégep est considéré comme un cas particulier, qui participe à la formation d’un cas unique situé dans un contexte bien identifié et délimité.

Puisque nous adoptons la méthode de recherche qualitative, nous allons présenter la posture épistémologique qui sous-tend cette méthode, à savoir le subjectivisme. Plus loin nous présenterons la démarche empirico-inductive.

3.2. Posture épistémologique

Prévost et Roy (2015) distinguent trois postures épistémologiques dans la recherche. La première est la posture positiviste pure. Elle considère la réalité comme une donnée objective, externe à l'observateur et indépendante de ce dernier. La deuxième est la posture pragmatique. Elle considère l'homme comme une partie intégrante de la réalité dans laquelle il évolue. Ce dernier s'acclimate autant qu'il agit sur les conditions localisées qui l'entourent pour répondre à ses besoins. Pour le pragmatique, la réalité apparaît comme un terrain d'action à la fois objectif et subjectif, c'est-à-dire à la fois concret et perceptuel, dans lequel il peut agir, donc faire de l'activisme, en tant que partie prenante.

Pour cette recherche, nous adoptons la troisième posture, qui est le subjectivisme. D'après Prévost et Roy (2015), cette posture considère la réalité comme un construit à la fois local et spécifique de l'esprit, fruit de l'interprétation individuelle, donc relative. La perception de la réalité à travers nos sens implique le traitement des données pour leur donner une signification, un sens.

Mucchielli (1997) affirme que si le positivisme consiste à chercher à expliquer un phénomène, le subjectivisme en revanche consiste à chercher à le comprendre. Les tenants de cette position soutiennent que la réalité perçue ne peut être qu'une construction de l'esprit. Celle-ci s'appuie sur des connaissances déjà accumulées et interprétées par le prisme d'une culture qui donne un sens particulier aux données, en fonction du contexte spécifique où elles apparaissent. Mucchielli (1997) affirme

qu'avec cette posture (ou approche) il y a la possibilité de l'existence simultanée de plusieurs réalités qui ne s'excluent pas mutuellement, mais qui coexistent. Ce sont par exemple, selon l'auteur, les croyances des différents acteurs qui sont toutes « vraies » d'après leur point de vue. La réalité dont parle Mucchielli (1997) est une construction collective dépourvue de la matérialité d'un objet physique du monde. C'est une réalité qui est toujours une construction. Nous constatons que Prévost et Roy (2015) et Mucchielli (1997) parlent de réalités construites. Il convient de préciser, d'emblée, ce que veut dire le terme construction. Cela veut dire, d'après ces auteurs, que le subjectivisme ne peut opérer sans ces réalités construites par les acteurs impliqués dans le phénomène étudié. Pour ce qui est de notre recherche, la réalité est la construction collective des étudiants et des enseignants autour de la problématique de l'usage éthique des sans-fils dans la salle de classe.

De ce fait, toute connaissance apparaît comme une représentation subjective et relative du réel. Elle est relative parce qu'elle dépend de son auteur. Cette connaissance ne peut donc être la même pour tous. D'après le subjectivisme, l'observateur fait aussi partie de la réalité et contribue à la définir, car le chercheur est impliqué ou en relation avec son objet d'étude. Puisque, selon cette posture, la connaissance est le résultat d'une construction, d'une interprétation, la vérité ne peut être générale, mais plutôt locale et contextualisée. Dans le cas de cette recherche, la connaissance sera issue des cégeps, par le biais des enseignants et des étudiants. Comme l'affirment Prévost et Roy (2015), la vérité repose sur un accord intersubjectif de représentation de la réalité par les acteurs en situation.

Il ne suffit pas que la réalité soit construite, elle doit aussi être interprétée. La démarche consiste avant tout, pour le chercheur, à la comprendre à partir du point de vue des acteurs (Girod-Séville et Perret dans Thiétart, 2007 ; dans Prévost et Roy, 2015). Cela veut dire que la réalité humaine n'est pas unique, ni généralisable à souhait. Elle ne peut donc être déterminée objectivement, mais subjectivement (Burrell et

Morgan, 1979 ; Miles et Huberman, 2003 ; Prévost et Roy, 2015). Cette réalité doit être inventée au fur et à mesure que la recherche est menée (Burrell et Morgan, 1979 ; Miles et Huberman, 2003 ; Prévost et Roy, 2015) grâce aux échanges entre différentes interprétations d'une même réalité. Pour rappel, l'objet de notre recherche est la dimension éthique de l'usage des sans-fils par les étudiants dans les cégeps francophones de la région de Montréal. Il s'agit donc de comprendre un phénomène complexe, circonscrit dans un contexte bien précis, et fait d'interactions entre des humains, mais aussi entre des humains et des technologies. Cette distinction est importante.

Prévost et Roy (2015) estiment que tous les chercheurs ne font pas la distinction entre le constructivisme et l'interprétativisme dans leurs discussions sur les paradigmes de type subjectiviste (Guba et Lincoln, 1985, 1994, 2000 ; Tashakkori et Teddlie, 1998 ; dans Prévost et Roy, 2015). D'après Gauthier (1998 : 40 ; dans Prévost et Roy, 2015, p.29), les chercheurs interprétatifs « … recherchent le sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit au-delà des causes et des effets observables, mais sans toutefois oublier ceux-ci. Une action humaine n'est pas un phénomène que l'on peut isoler, figer et encadrer sans tenir compte du sens qui l'anime, de son dynamisme proprement humain, de l'intention même inconsciente des acteurs, de la société » (Gauthier, 1998 : 40 ; dans Prévost et Roy, 2015, p.29). Ainsi les interprétativistes tenteront d'ancrer la connaissance dans la compréhension des catégories et des processus par lesquels le « sujet connaissant » tente de structurer le monde dans lequel il vit. Ils défendront une exploration « de l'intérieur » du phénomène étudié. C'est la démarche que nous adoptons dans cette recherche. Pour comprendre comment un monde social se construit en une réalité que les chercheurs interprétatifs observent, il est donc nécessaire d'entrer à l'intérieur du processus de construction sociale lui-même. Ainsi, en précisant les concepts et les actions retrouvés dans la situation à l'étude, il devient possible de décrire et de comprendre dans les détails la manière dont

les êtres humains s'engagent dans des actions signifiantes et créent leur propre monde ou un monde (Prévost et Roy, 2015).

Puisqu'il y a une immersion en contexte, l'approche interprétativiste favorise une logique inductive, des stratégies de recherche souples et la description en profondeur d'expériences limitées. Ainsi, pour tenir compte de la relativité de la réalité, nous concevons des stratégies de recherche flexibles et utilisons des méthodes qualitatives (Prévost et Roy, 2015). Nous procédons par aller-retour entre les données recueillies et les connaissances théoriques tout au long de la recherche. Cela permet d'enrichir des connaissances antérieures, et de tendre vers la production de construits théoriques enracinés dans les faits considérés (Prévost et Roy, 2015). Les sources de notre théorisation (Maxwell, 2005, 2013) sont les expériences du chercheur et la revue de littérature sur les concepts en lien avec le sujet de recherche. La revue de la littérature se justifie au début de la recherche pour établir les compétences du chercheur dans le domaine et s'assurer que le sujet n'a pas encore été traité entièrement ailleurs. La revue de littérature sert aussi à focaliser le cadre conceptuel de la recherche autour de quelques concepts sensibilisateurs (Glaser, 1978, 1988, 2005, dans Luckerhoff et Guillemette, 2012 ; dans Prévost et Roy, 2015).

Tous les auteurs en recherche qualitative soulignent la problématique de la formulation d'une stratégie de recherche inductive ; stratégie qui consiste à comprendre en profondeur des problématiques du terrain tout en mettant en suspens les a priori théoriques (Prévost et Roy, 2015). Maxwell (1997, 2005, 2013), Mackenzie et Knipe (2006), Miles et Huberman (2003), Miles, Huberman et Saldana (2014), Patton (2002), Robson (2011), Thiétart (2007) ont aussi apporté des contributions significatives à cet égard (Prévost et Roy, 2015). Le subjectivisme est surtout utilisé dans les sciences humaines et sociales (science, technologie et société dans notre cas).

Notre démarche est inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie dans le contexte particulier dans lequel s'inscrit l'objet de notre étude, et tente de produire des modèles ou des théories générales. D'après Prévost et Roy (2015), même si la démarche inductive consiste en une compréhension profonde des problématiques du terrain, en même temps qu'elle met en suspens les a priori théoriques, en concentrant son attention sur le terrain et les données, elle ne se fait pas, malgré tout, en vase clos. Comme l'affirment Eisenhardt, Graebner et Sonenshein (2016), les méthodes inductives sont les approches par lesquelles les chercheurs tentent de générer une théorie à partir de données. Les études interprétativistes ont une conception naturaliste selon laquelle la connaissance et la compréhension sont socialement construites (Gephart 2004 ; dans Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein, 2016). L'approche est souvent utilisée pour examiner des concepts tels que l'identité, la création de sens et la révélation de sens, et elle s'appuie souvent sur des données d'entrevue pour donner la parole aux informateurs. L'objet de la recherche se précise au fur et à mesure que la compréhension du phénomène étudié s'accroit, faisant en sorte que sa formulation définitive apparaît presque en même temps que l'aboutissement de la recherche.

Nous faisons le choix de la stratégie d'une recherche inductive, afin de comprendre le glissement entre la morale absolue et la morale relative, ainsi que la position des acteurs (enseignants et étudiants). De plus c'est une stratégie flexible, ce qui n'en fait pas une stratégie moins rigoureuse ; bien au contraire. Elle est rigoureuse parce qu'elle établit sans cesse des liens solides, donc rigoureux, entre les données recueillies et les concepts émergents. C'est le contraire de la stratégie hypothético-déductive, qui garde une certaine rigidité du début à la fin (Robson, 2011). Là encore, cela n'en fait pas une stratégie moins scientifique que la recherche hypothético-déductive. La flexibilité de la recherche inductive, est le fait qu'une question de recherche et un échantillon non aléatoire peuvent l'un et l'autre se modifier chemin faisant, et que la littérature n'offre pas de schéma explicatif a priori, mais peut, au contraire, alimenter la réflexion tout au long de la recherche, comme les données colligées sur le terrain. Cette stratégie

convient aussi à notre recherche, parce que les règles de validité ne sont pas construites sur le principe de la réplication statistique, puisque nous travaillons sur de petits échantillons.

Pour Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein (2016), les méthodes de recherches inductives sont excellentes dans les situations où la théorie est limitée, ainsi que dans les problèmes sans réponses claires. Ces méthodes ont fait leurs preuves depuis les soixante dernières années. Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein (2016) mentionnent que plusieurs chercheurs pionniers comme Chandler (1960) et Whyte (1981) se sont appuyés sur ces méthodes, et plusieurs autres auteurs primés de l'Academy of Management Journal (AMJ) les utilisent très régulièrement. Cela permet de classer les articles utilisant des méthodes inductives parmi les plus consultés dans l'Academy of Management Journal (AMJ), en plus d'être qualifiés d'articles les plus intéressants (Bartunek, Rynes et Ireland, 2006 ; dans Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein, 2016).

Les méthodes inductives reposent sur un processus de construction de la théorie fondée. Bien qu'elles ne puissent pas utiliser les étapes exactes de la construction de la théorie fondée orthodoxe (Suddaby, 2006), elles utilisent toutes un processus similaire (Walsh, Holton, Bailyn, Fernandez, Levina et Glaser, 2015 ; dans Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein, 2016). Ce processus comprend la collecte de données avec une sorte de mémo et l'ajustement de la collecte de données en temps réel pour s'adapter aux nouvelles connaissances et opportunités. Les méthodes inductives sont particulièrement adaptées pour résoudre des problèmes importants ou des grands défis, que Eisenhardt, Graebnere et Sonenshein (2016) définissent comme des problèmes complexes ayant des implications importantes, des solutions inconnues et des interactions techniques et sociales étroitement liées et en évolution. Nous estimons que notre sujet de recherche correspond à cette description.

La tradition de la recherche qualitative est de privilégier l'induction, et dans cette optique, puisque le chercheur tente d'extraire une théorie des données, il doit s'en approcher sans tarder (Deslauriers, 1987). Pour ce faire, il doit parcourir le terrain et s'en laisser imprégner. De ce fait, l'importance de l'induction appelle la simultanéité de l'analyse et de la collecte des données sur le terrain car, contrairement à tout projet de recherche où l'analyse se fait surtout à la fin, en recherche qualitative elle commence au début. C'est à dire dès que les données commencent à rentrer, il faut les travailler, rédiger des notes, essayer d'en dégager le sens (Deslauriers, 1987).

3.3. Stratégie de recherche

Prévost et Roy (2015) présentent l'étude de cas comme étant probablement le type de recherche le plus difficile à définir. Pour Stake (1995, dans Prévost et Roy, 2015), elle forme un objet d'étude particulier. Pour d'autres auteurs (Eisenhardt, 1989 ; Robson, 1993 ; Yin, 1994 ; dans Prévost et Roy, 2015), c'est une méthodologie de recherche à part entière. Prévost et Roy (2015) la considèrent plus comme une approche de recherche, qu'une méthodologie particulière et, à ce titre, elle traverse l'ensemble des méthodologies, parce que la notion même de « cas » se retrouve dans de nombreux domaines de la science et dans de nombreuses approches méthodologiques (David, 2004 ; dans Prévost et Roy, 2015). Concrètement, « Une étude de cas est une investigation empirique qui examine un phénomène contemporain en contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement tracées, et pour laquelle de multiples sources d'information sont utilisées pour mettre le phénomène en évidence » (Yin, 1994 : p.17 ; dans Prévost et Roy, 2015, p. 135)

Langley et Royer (2006) définissent l'étude de cas comme l'étude d'au moins un cas ; un cas étant un système borné. Cela exige du chercheur qu'il se concentre sur les détails du cas tout en analysant son contexte (Langley et Royer, 2006). Creswell (1998)

présente le cas comme pouvant être une situation, un individu, un groupe, une organisation, une décision, délimité par des frontières et en lien avec un contexte qui est essentiel à sa compréhension. Pour ce qui est de son contexte, il peut être très étroit, comme une entreprise, un service, une localisation spécifique, une famille, une période, etc. Il peut aussi être conceptualisé de façon très large, comme c'est le cas avec les enjeux historiques, sociaux, politiques. Prévost et Roy (2015) considèrent les paradigmes dans les critères qui déterminent la classification des cas, dont les études peuvent être inductives ou déductives. Pour ce qui est de notre recherche, notre cas se situe dans un contexte étroit. Et c'est la première justification qui nous a conduit à choisir cette méthode. La seconde justification est liée à la diversité des méthodes de collecte de données qu'elle permet (Yin, 1994 ; dans Prévost et Roy, 2015). En ce qui nous concerne, il s'agit des entrevues individuelles semi-dirigées, une revue de littérature et une analyse des règlements.

Le type de question est important dans le choix de l'étude de cas comme méthode de recherche. Pour Yin (2009), c'est une méthode qui convient aux questions du type « comment » ou « pourquoi », concernant un ensemble contemporain d'évènements, sur lesquels le chercheur a peu ou pas de contrôle. Dans le cas de cette étude il s'agit, par exemple, de comprendre la contribution de la généralisation des sans-fils à la redéfinition de l'éthique des usages des sans-fils dans les cégeps, particulièrement dans la salle de classe. Il est aussi question de comprendre la manière et les conditions dans lesquelles se fait le glissement entre la morale absolue et la morale relative, par rapport à l'usage des sans-fils par les étudiants dans les salles de classe.

Le schéma ci-dessous représente un cas unique formé de plusieurs cégeps. Nous analysons les caractéristiques des enseignants et des étudiants sans égard à leur cégep d'appartenance. En effet, l'intention première était de comparer les cégeps entre eux. À la fin de la collecte des données, nous nous sommes rendu compte qu'il y avait trop de différences entre les cégeps. D'abord en termes du nombre de participants. Il y a,

par exemple, une différence de 8 participants entre le cégep 1 et le cégep 5. C'est le même constat en ce qui concerne les étudiants. Il aurait aussi été intéressant d'avoir, pour chaque cégep, des enseignants avec le même nombre d'années d'expérience, enseignant les mêmes matières, appartenant à la même tranche d'âge, etc. Le cas unique se situe dans un contexte qui est la région de Montréal.

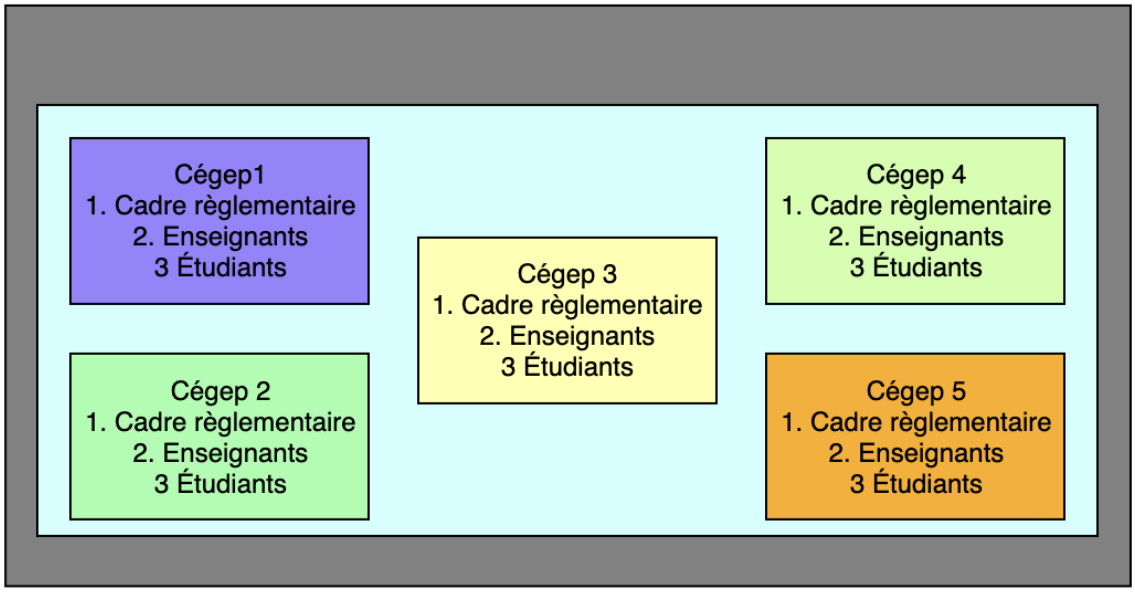


Figure 3.1. Cas unique avec la participation des cégeps

Les études de cas ont ceci d'avantageux qu'elles permettent au chercheur de réaliser plusieurs configurations en fonction de l'objet de l'étude. Elles peuvent, selon les besoins, inclure un cas unique, plusieurs cas ou des cas imbriqués. Nous optons pour une étude de cas unique portant sur plusieurs niveaux d'analyse.

Yin (2009) conseille de privilégier le cas unique pour, entre autres, révéler un phénomène qui, sans être rare, n'était pas encore accessible à la communauté scientifique. Pour Stake (1995), il s'agira de décrire ou d'expliquer en profondeur, dans toutes ses dimensions, pour lui-même, un cas qui a été choisi pour ses particularités

intrinsèques. Dans notre cas il s'agit d'expliquer en profondeur un phénomène, dans le but de transférer les connaissances produites dans un autre contexte.

Guba et Lincoln (1985) affirment que les études de cas inductives enracinent l'argumentation du chercheur dans les données recueillies sur le terrain (ce qui est notre cas), plutôt que dans un cadre conceptuel défini a priori. Elles visent non seulement à décrire un phénomène, mais aussi à en développer une visée compréhensive et conceptualisée à partir des perceptions, actions, interactions et processus des différents acteurs en présence ; ce qui relève de l'interprétativisme.

3.4. Collecte des données

C'est une opération qui consiste à sélectionner un ou des sites, des personnes et des documents qui permettent de tirer le maximum des données assemblées pour répondre convenablement à la question de recherche (Prévost et Roy, 2015).

Dans cette partie nous présentons les populations à partir desquelles est constitué notre échantillon. En parlant de populations, il s'agit d'une population de cégeps dans laquelle on trouve une population d'enseignants et d'étudiants.

Deux possibilités se présentent généralement pour constituer l'échantillon. L'échantillon par choix raisonné ou échantillon théorique, et l'échantillon de convenance (Pires, 1997). Nous optons pour le premier, car il repose sur des critères théoriques comme le caractère typique ou atypique d'un cas, ou encore sa similitude ou non avec les autres cas sélectionnés. Notre échantillon est hétérogène. Cela permet d'augmenter la robustesse d'une théorie et sa transférabilité (Prévost et Roy, 2015).

Deux principes peuvent être utilisés pour définir la taille d'un échantillon : le principe de réplication et le principe de saturation (Prévost et Roy, 2015).

Selon le principe de réplication (Yin, 2009), chaque cas doit être soigneusement sélectionné de telle sorte qu'il prédise soit un résultat similaire, soit des résultats contrastés pour des raisons anticipées. Si les résultats sont similaires, on parle alors de réplication littérale, et s'ils sont contrastés pour des raisons anticipées, on parle de réplication théorique. Si les différences sont importantes par rapport aux attentes, pour Prévost et Roy (2015), 2 ou 3 cas suffiront, sinon ils suggèrent 5 ou 6 cas.

Selon le principe de saturation, la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique (Glaser et Strauss, 2010 ; dans Prévost et Roy, 2015). Ainsi, selon ce principe, chaque unité d'information supplémentaire apporte un peu moins d'information nouvelle. Ce principe s'applique quand on détermine le nombre de cas et le nombre de répondants qui feront partie d'un cas. On peut aussi augmenter le nombre de cas pour augmenter la transférabilité d'un modèle (Prévost et Roy, 2015).

Le tableau suivant présente le nombre de cégeps qui ont participé à l'étude, avec les nombres respectifs d'enseignants et d'étudiants par cégep. La durée moyenne des entrevues y est aussi mentionnée.

Cette étude se délimite dans un espace bien déterminé, qui est la région de Montréal. Celle-ci compte 18 cégeps publics francophones. Nous les avons tous sollicités, pour qu'ils participent à la recherche. Les courriels transmis aux cégeps étaient accompagnés d'une version synthétisée du projet de recherche, courant juin 2015. Pour diverses raisons, 13 cégeps n'ont pas donné une suite favorable à notre demande. 5 ont accepté de participer à l'étude. L'idée de départ était de faire participer tous les 18 cégeps. La raison est que nous disposons des statistiques concernant la généralisation

des sans-fils au Canada et particulièrement dans la province du Québec[24]. Dans ces statistiques, la tranche d'âge la plus concernée par la généralisation des sans-fils est celle des 18-34 ans. Elle correspondait à la tranche d'âge de la population la plus représentée dans les cégeps.

Cégeps	Nombre d'enseignants	Taille verbatim		Nombre d'étudiants	Taille verbatim		Durée moyenne par entrevue
Cégep1	9	230 pages		12	179 pages		
Cégep2	4	110 pages		2	67 pages		
Cégep3	3	75 pages		16	257 pages		
Cégep4	3	69 pages		6	114 pages		45 à 60 minutes par entrevue
Cégep5	1	11 pages		6	142 pages		
Total	20	495 pages		42	759 pages		

Tableau 3.1. Échantillonnage

Pour les critères d'inclusions des enseignants, il s'agit d'au moins une année d'expérience comme enseignant dans le cégep participant à l'étude, et être familier avec les sans-fils.

Pour les étudiants, ils devaient avoir complété une session d'études dans le cégep participant à l'étude.

24. Nous les avons présentées dans le chapitre 2 « problématique de recherche ».

Les enseignants ayant participé à la recherche ont une expérience en tant que professeurs dans les cégeps qui va 1 an à 28 ans pour la plus longue. Tous sont familiers avec les sans-fils, que ce soit le téléphone intelligent ou la tablette numérique. Les matières enseignées sont très variées. Art, soins infirmiers, philosophie, français, espagnole, etc.

Tous les étudiants ayant participé sont majeurs, c'est à dire âgés de plus de 18 ans, possèdent et utilisent un téléphone intelligent et/ou une tablette numérique. Tous ont passé au moins une session d'études dans l'un des cégeps qui participent à l'étude. Ils sont étudiants dans plusieurs filières. Biologie, danse, soins infirmiers, etc.

La collecte des données s'est déroulée du 11 juin 2016 au 23 mars 2017. Tous les cégeps qui ont participé à la recherche n'ont pas donné leur avis favorable en même temps. C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à la collecte des données par ordre d'acceptation des cégeps. Cela nous a permis d'apporter des ajustements au fur et à mesure que se déroulaient les entrevues. En effet, puisque les rendez-vous pour les entrevues étant espacés dans le temps, cela nous a permis de revoir quelques questions. Nous avions constaté, par exemple, que la question sur la signification des mots « éthique » et « morale » n'avait pas beaucoup d'intérêt pour les étudiants. Car ils ne savaient pas quoi répondre. En revanche, leur poser la question de savoir ce qu'ils feraient, s'ils avaient l'occasion de définir les modalités d'usage des sans-fils dans leur cégep, nous a permis d'aborder les questions éthiques. Les questions sur les sanctions n'étaient pas présentes dans la première version des questionnaires. C'est au fil des entrevues que nous les avons insérées. Les questionnaires n'ont plus du tout changé par la suite.

Ces allers-retours nous ont aussi permis de confronter les réalités vécues par les enseignants avec celles vécues par les étudiants.

Pour ce qui est de la collecte des données, nous avons procédé de la manière suivante.

Étape 1 : envoi d'un courriel aux cégeps pour solliciter leur participation à la recherche.

Étape 2 : En cas de refus, le processus prend fin. Si la réponse est favorable, le cégep transmet un certificat d'acceptation éthique. Ensuite la collecte des données peut commencer.

Étape 3a : Se rendre dans le cégep à la rencontre des étudiants. Distribuer des tracts et expliquer le sujet de recherche. Cela s'est fait dans les couloirs des cégeps, à la cafétéria, dans les salles de classe (avec la permission des professeurs), etc.
Nous avons élaboré un questionnaire en ligne pour les enseignants et les étudiants, pour connaître leurs profils d'usagers des sans-fils; y compris leurs profils d'usagers dans la salle de classe. Quand les étudiants consentaient à participer à la recherche, ils devaient au préalable remplir le questionnaire en ligne, et laisser leur adresse courriel, quand ils souhaitaient participer à une entrevue.

Étape 3b : Pour les enseignants, avec l'accord des directions des cégeps, des courriels étaient envoyés aux professeurs avec le lien pour répondre au questionnaire. Quand ils souhaitaient une entrevue, ils le signifiaient à la fin du questionnaire en inscrivant leur adresse courriel.

Étape 4 : prise de rendez-vous en vue de l'entrevue.

Étape 5 : réalisation de l'entrevue.

Étape 6 : réalisation des verbatim. En réécoutant les enregistrements, de nouvelles interrogations peuvent émerger, surtout des besoins en éclaircissements. Elles sont prises en compte pour les prochaines entrevues.

La figure ci-dessous est un extrait du fichier des réponses apportées aux questionnaires en ligne par les enseignants.

Les couleurs sont des codes pour classer les participants en fonction de leurs cégeps d'appartenance.

Profession policiere, code de sé	Enseignant	11		Non	Téléph	Je suis en mesure	7 ans et plus	N'utilise pas	Peu conn	Connues	Connues	Peu conn	N'utilise p	P
Pharmacologie et urgences cor	Enseignant	26		Oui	Téléph	Je suis en mesure	7 ans et plus		Peu conn	Inconnue	Peu conn	Connues	Plus que ı	P
Physique	Enseignant	12		Oui	Tablett	J'ai une très bonr	N'utilise pas	7 ans et plus	Peu conn	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	P
	Enseignant	17		Oui	Les de	J'ai une très bonr	7 ans et plus	7 ans et plus	Peu conn	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	A
Histoire de l'art	Enseignant	15		Oui	Aucun	J'ai une connaiss	1 à 3 ans	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
Technologie de la mécanique d	Enseignant	9		Non										
réfrigération, estimation, DAO	Enseignant	12		Oui	Aucun	J'ai une connaiss	N'utilise pas	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	N
Électrophysiologie médicale	Enseignant	12		Oui										
Français et lettres	Enseignant	11		Oui	Les de	Je suis en mesure	4 à 6 ans	1 à 3 ans	Connues	Connues	Peu conn	Connues	N'utilise p	A
Gestion	Enseignant	9		Oui	Tablett	J'ai une très bonr	7 ans et plus	4 à 6 ans	Peu conn	Connues	Connues	Peu conn	Plus que ı	P
Graphisme	Enseignant	18		Oui	Les de	Je suis en mesure	4 à 6 ans	4 à 6 ans	Peu conn	Peu conn	Connues	Connues	Autant qu	P
Physique	Enseignant	8		Oui	Téléph	Je suis en mesure	7 ans et plus	N'utilise pas	Connues	Peu conn	Connues	Peu conn	Plus que ı	P
Philosophie	Enseignant	10		Oui	Aucun	Je suis capable d'	N'utilise pas	N'utilise pas	Ne s'appli	Connues	Ne s'appli	Peu conn	Autant qu	A
Science politique	Chargé de cou	1		Oui	Aucun	Je suis en mesure	N'utilise pas	N'utilise pas	Inconnue	Inconnue	Inconnue	Inconnue	N'utilise p	N
Informatique	Enseignant	6		Oui	Les de	J'ai une très bonr	7 ans et plus	7 ans et plus	Peu conn	Connues	Connues	Peu conn	N'utilise p	N
En technologie de radiodiagnos	Enseignant	16		Oui	Aucun		N'utilise pas	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	A
Espagnol	Enseignant	9		Oui	Les de	J'ai une connaiss	1 à 3 ans	1 à 3 ans	Peu conn	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	P
Histoire	Enseignant	24		Oui	Aucun	Je suis capable d'	N'utilise pas	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	P
Anglais	Enseignant	6		Oui	Aucun	Je suis en mesure	7 ans et plus	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
Traitement de l'image numériqu	Enseignant	7		Oui	Les de	Je suis en mesure	4 à 6 ans	1 à 3 ans	Connues	Peu conn	Connues	Connues	Autant qu	A
Français	Enseignant	12		Oui	Aucun		N'utilise pas	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
informatique	Enseignant	7		Oui										
Littérature française	Enseignant	14		Oui	Tablett	Je suis en mesure	N'utilise pas	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Peu conn	Autant qu	A
Techniques de loisir: planificatio	Enseignant	5		Oui	Téléph	Je suis en mesure	4 à 6 ans	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
Français et littérature	Enseignant	6		Oui	Les de	Je suis en mesure	7 ans et plus	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
Littérature	Enseignant	9		Oui										
Littérature	Enseignant	8		Oui	Aucun	J'ai une connaiss	N'utilise pas	N'utilise pas	Peu conn	Peu conn	Connues	Connues		
Français (formation générale)	Enseignant	10		Oui	Téléph	J'ai une connaiss	4 à 6 ans	N'utilise pas	Peu conn	Peu conn	Peu conn	Peu conn	N'utilise p	N
Loisir	Enseignant	20		Oui	Les de	Je suis en mesure	7 ans et plus	1 à 3 ans	Connues	Connues	Peu conn	Connues	Autant qu	A
Français/Littérature	Enseignant	17		Oui	Les de	J'ai une connaiss	1 à 3 ans	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	P
philosophie	Enseignant	24		Oui	Téléph	Je suis capable d'	4 à 6 ans	N'utilise pas	Peu conn	Connues	Peu conn	Peu conn	N'utilise p	N
Biologie, chimie		4		Non	Téléph	Je suis capable d'	7 ans et plus	N'utilise pas	Peu conn	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	N
Mathématiques	Enseignant	3		Non	Téléph	Je suis en mesure	7 ans et plus	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Peu conn	N'utilise p	M
Biologie	Enseignant	12		Non	Les de	J'ai une connaiss	4 à 6 ans	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Autant qu	A
français	Enseignant	33		Oui	Les de	Je suis capable d'	4 à 6 ans	4 à 6 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	A
Soins infirmiers	Enseignant	1		Oui	Les de	J'ai une connaiss	7 ans et plus	4 à 6 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Moins qu	M
Biologie	Enseignant	35			Téléph	J'ai une connaiss	1 à 3 ans		Peu conn	Connues	Connues	Peu conn	Autant qu	A
	Enseignant	10		Oui	Les de	J'ai une connaiss	4 à 6 ans	1 à 3 ans	Peu conn	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	A
Mathématiques	Enseignant	5		Oui	Téléph	Je suis capable d'	4 à 6 ans	N'utilise pas	Peu conn	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	N
Techniques d'intervention en lo	Enseignant	10		Non	Téléph	Je suis en mesure	1 à 3 ans	N'utilise pas	Connues	Connues	Connues	Connues	N'utilise p	M
philosophie	Enseignant	6		Non	Téléph	Je suis capable d'	7 ans et plus		Inconnue	Connues	Inconnue	Inconnue	Autant qu	P
microélectronique-Robotique-ir	Enseignant	11		Oui	Tablett	J'ai une connaiss	N'utilise pas	4 à 6 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Moins qu	A
philosophie	Enseignant	28		Oui	Aucun	Je suis en mesure	N'utilise pas	N'utilise pas	Connues	Peu conn	Peu conn	Connues	N'utilise p	N
Biologie (microbiologie)	Enseignant	10		Oui	Téléph	J'ai une très bonr	7 ans et plus	1 à 3 ans	Connues	Connues	Connues	Connues	Plus que ı	P

Figure 3.2. Réponses aux questionnaires

Sur les 123 professeurs qui ont répondu au questionnaire, 20 ont participé à une entrevue.

Sur les 318 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 42 ont passé une entrevue.

Tous les questionnaires ont été testés. Celui des enseignants a été testé sur des collègues enseignants de l'ESG-UQÀM. Le questionnaire des étudiants a aussi été testé à la fois sur des collègues enseignants et des étudiants d'un des cégeps.

Cégep	Code Enseignant	Genre	Matière enseignée	Années d'expérience	Dans la salle de classe, pendant mes heures d'enseignement, je permets à mes étudiants d'utiliser les sans-fils, pour des raisons pédagogiques	Le Cégep encourage-t-il ses enseignants à faire usage des sans-fils dans le cadre de leurs activités d'enseignement en classe?	Je connais le règlement qui concerne l'utilisation des TIC du Cégep	Le Cégep organise-t-il des réunions d'information pour sensibiliser les enseignants au règlement de l'utilisation des TIC ?
Cégep1	AC_Ens_cégep1	F	Philosophie	6	Régulièrement	Je ne sais pas	Non	Oui
	CD_Ens_cégep1	F	Français	28	**Pas du tout**	Non	Non	Je ne sais pas
	GC_Ens_cégep1	F	Histoire	24	Quelques fois	Oui	Non	Oui
	LB_Ens_cégep1	F	Traitement de l'image numérique	7	Quelques fois	Oui	Assez bien	Oui
	MP_Ens_cégep1	H	Philosophie	28	**Pas du tout**	Oui	Assez bien	Non
	PA_Ens_cégep1	H	Français	12	**Pas du tout**	Je ne sais pas	Assez bien	Je ne sais pas
	VR_Ens_cégep1	F	Histoire de l'art	15	Régulièrement	Oui	Oui	Oui
	YK_Ens_cégep1	H	Physique	12	Quelques fois	Oui	Assez bien	Je ne sais pas
	MB_Ens_cégep1	H	Français (langue et littérature)	4	**Pas du tout**	Je ne sais pas	Bien	Oui
Cégep2	AM_Ens_cégep2	H	Français	7	**Pas du tout**	Je ne sais pas	Non	Je ne sais pas
	AF_Ens_cégep2	F	Mathématiques	5	Quelques fois	Non	Bien	Oui
	JM_Ens_cégep2	H	Microélectronique, robotique	11	Quelques fois	Je ne sais pas	Bien	Je ne sais pas
	SP_Ens_cégep2	H	Littérature française	14	Régulièrement	Oui	Très bien	Non
Cégep3	BA_Ens_cégep3	F	Français, littérature	17	Régulièrement	Oui	Non	Je ne sais pas
	CF_Ens_cégep3	F	Sciences politiques	1	Régulièrement	Je ne sais pas	Non	Je ne sais pas
	JF_Ens_cégep3	H	Mathématiques	3	Quelques fois	Non	Non	Non
Cégep4	AA_Ens_cégep4	F	Techniques d'éducation à l'enfance	16	Quelques fois	Oui	Oui	Je ne sais pas
	LN_Ens_cégep4	F	Plusieurs	1	Régulièrement	Je ne sais pas	Non	Je ne sais pas
	MC_Ens_cégep4	F	Environnement, hygiène et sécurité	9	**Pas du tout**	Oui	Non	Je ne sais pas
Cégep5	BA_Ens_cégep5	F	Biologie	10	**Pas du tout**	Oui	Oui	Je ne sais pas

Tableau 3.2. Profil des enseignants

3.4.1. La triangulation des données

Pour la réalisation d'une étude de cas, Prévost et Roy (2015) recommandent de ne pas s'appuyer sur une seule source d'information, pour mettre en évidence un phénomène, car cela pourrait provoquer un biais aux conclusions de l'étude. Puisque les méthodes utilisées, la souplesse des données qualitatives et la posture du chercheur sont autant de sources potentielles de préjugés, la variété des sources et des méthodes contribuent à réduire ces problèmes. Pour ce faire, nous utilisons la triangulation des sources (Prévost et Roy, 2015 ; Jonsen et Jehn, 2009). Pour Prévost et Roy (2015), cette stratégie aide à réduire le risque d'avoir des conclusions qui ne reflètent que les préjugés liés à une source unique ou à une méthode particulière de cueillette de données, en plus de permettre d'assurer une meilleure compréhension des enjeux étudiés. Pour Yin (2014), la triangulation ne consiste pas seulement à comparer les conclusions des différentes analyses, mais il faut aussi trianguler les données, pour que les faits relatés soient étayés par plus d'une source de données. Bien que certaines données ne soient pas nécessairement triangulables, elles permettent tout de même d'avoir des informations pertinentes sur l'objet d'étude.

Pour Flick, Kardoff et Steinke (2004), le but de la triangulation des différentes approches et perspectives aux deux niveaux devrait être moins une question d'obtenir une convergence au sens de confirmation de ce qui a déjà été découvert. La triangulation des méthodes et des perspectives est particulièrement utile pour le développement de la théorie, quand elle peut élucider des perspectives divergentes. Glaser et Strauss (1967 : 68 ; dans Flick, Kardoff et Steinke, 2004) affirment qu'une « théorie générée à partir d'un seul type de données ne correspond jamais ou ne fonctionne pas aussi bien qu'une théorie générée à partir de diverses tranches de données appartenant à la même catégorie ».

La triangulation est donc une stratégie de validation, une approche de la généralisation des découvertes et une voie d'acquisition de connaissances supplémentaires (Flick,

Kardoff et Steinke, 2004). Notre triangulation s'appuie sur trois sources que sont les entrevues avec les enseignants, les entrevues avec les étudiants et les documents concernant la gestion des questions éthiques liées à l'usage des technologies de l'information et de la communication, particulièrement les sans-fils. Bien que la triangulation soit coûteuse en temps, en argent et en énergie, nous faisons le pari de cette méthode pour réduire au maximum les risques de biais. Ainsi, comme le suggère Yin (2014), pour que notre triangulation soit une réussite, nous l'appliquons aussi bien aux données qu'aux différentes analyses.

Prévost et Roy (2015) abordent la question de la crédibilité de la recherche, quelle que soit la stratégie de recherche adoptée par le chercheur. Ils préviennent que la crédibilité sera toujours objet de débat. Cela passe par exemple par la question de savoir s'il est possible de généraliser des connaissances à partir d'un échantillonnage limité. Pour Patton (2002) il y a cinq ensembles de critères qui permettent de juger la qualité d'une recherche qualitative, en se référant au paradigme privilégié par le chercheur ou son domaine de recherche. Maxwell (2005 ; dans Prévost et Roy, 2015) et Robson (2011 ; dans Prévost et Roy, 2015), adoptent une autre stratégie, qui consiste à d'abord recenser les éléments qui risquent de nuire à la crédibilité de la recherche, mais en proposant des stratégies pour y remédier. Prévost et Roy (2015) qualifie cette vision de pragmatique, et c'est la raison pour laquelle nous l'adoptons. Ils proposent une liste de cinq manifestations d'une absence ou d'une faiblesse de validité dans une recherche qualitative qui sont les suivantes (p.154) :

- une quantité insuffisante d'indices ;
- une variété insuffisante d'indices ;
- une interprétation erronée ;
- une absence de recherche de données divergentes ou contradictoires ;
- une insuffisance de l'analyse de cas divergents ou contradictoires.

Nous portons donc une attention particulière à la profondeur de notre étude qui passe par la qualité de nos données, d'où le choix pour la triangulation des données. L'objectif étant d'en faire une généralisation théorique des leçons tirées, ainsi que leur transférabilité à d'autres situations comparables (Decrop, 1999 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Meijer, Verloop et Beijaard, 2002 ; dans Prévost et Roy, 2015).

Pour cette étude, comme l'illustre le schéma suivant (figure 4), la triangulation se fait entre le cadre réglementaire de l'usage des TIC, les entrevues des enseignants et les entrevues des étudiants.

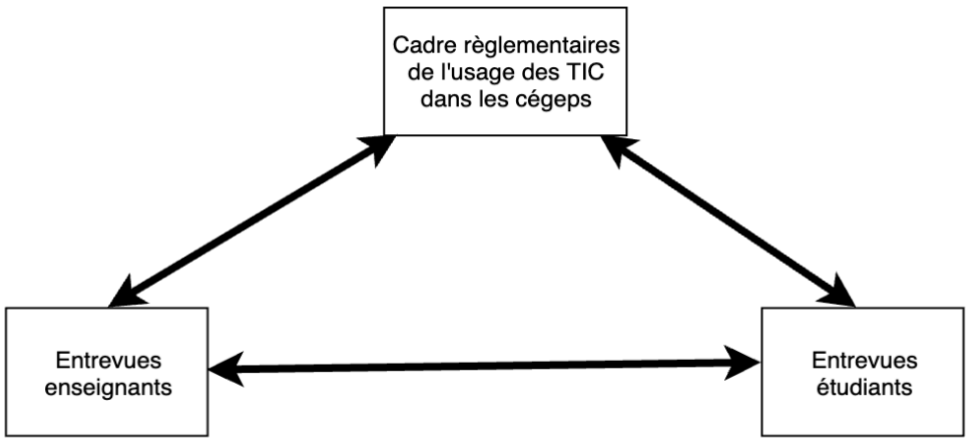


Figure 3.3. Triangulation des données

En recherche sociale, la triangulation des données est utilisée pour désigner l'observation de la problématique de la recherche à partir d'au moins deux points différents. Cela se réalise le plus souvent en appliquant différentes approches méthodologiques. Une stratégie de validation des procédures et des résultats de la triangulation de la recherche sociale empirique a fait l'objet d'une attention particulière dans de nombreuses publications sur les méthodes qualitatives (Marotzki 1995 a ; Schründer-Lenzen 1997 ; dans Flick, Kardoff et Steinke, 2004 ; dans Prévost et Roy, 2015).

3.4.2. L'anonymisation des sources

Cette recherche garantit totalement l'anonymat des cégeps, des enseignants et des étudiants. Chaque cégep est identifié par un code composé du nom « cégep » suivi d'un chiffre. Par exemple « cégep1 ». Les enseignants sont identifiés par un code composé de trois parties. La première est formée de deux lettres tirées de leurs noms et prénoms. Il ne s'agit pas de leurs initiales. Par exemple pour Pierre Gagnon, on peut avoir « RA » ou « RO ». La deuxième partie est l'abréviation « Ens » pour enseignants. La troisième partie est le code de leur cégep d'appartenance. Les étudiants sont identifiés selon le même principe. Mais au lieu de « Ens » pour enseignant, il y a « Étud » pour la deuxième partie. Il n'y a pas de principes réguliers, facilement déchiffrable, qui permettent d'identifier les participants. Cela aurait été le cas si le choix avait été fait d'utiliser les initiales du nom et du prénom. Par exemple « PG » pour Pierre Gagnon, dans la première partie du code. Seuls le chercheur et la directrice de recherche peuvent déchiffrer ces codes. Cette précaution fait partie de la démarche éthique concernant la recherche, à laquelle nous souscrivons.

3.4.3. La cueillette de données

Yin (1994 ; dans Prévost et Roy, 2015) souligne la nécessité d'utiliser de multiples sources de preuves dans les études de cas. Trois méthodes sont particulièrement populaires pour recueillir les données : l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997 ; Robson, 2011). C'est la raison pour laquelle la cueillette des données pour cette recherche utilise trois sources, à savoir le cadre réglementaire concernant l'usage des TIC en général et des sans-fils en particulier, les entrevues avec les enseignants et les entrevues avec les étudiants.

3.4.4. L’étude documentaire

Flick, Kardoff et Steinke (2004) présentent les documents comme des textes écrits qui servent de trace ou de preuve d'un événement ou d'un fait, et qui occupent une place prépondérante dans les sociétés modernes. Une grande partie de la réalité des membres des sociétés modernes leur est accessible sous forme de documents (Smith 1974, 1978 ; dans Flick, Kardoff et Steinke, 2004). Les documents sont devenus de plus en plus importants à cause de la tendance séculaire à la légalisation et à l'organisation de tous les domaines de la vie, particulièrement à cause du développement d'une administration moderne caractérisée essentiellement par le principe de la documentation (Flick, Kardoff et Steinke, 2004).

Flick, Kardoff et Steinke (2004) qualifient les documents d’artefacts normalisés, dans la mesure où ils se présentent généralement dans des formats particuliers tels que des notes, des rapports de cas, des contrats, des projets, des rapports annuels etc. La plupart des documents officiels et privés sont destinés uniquement à un cercle défini de destinataires légitimes ou impliqués. Les documents officiels fonctionnent également comme des traces institutionnalisées. Cela signifie qu'ils peuvent légitimement être utilisés pour tirer des conclusions sur les activités, les intentions et les idées de leurs créateurs ou des organisations qu'ils représentent (Flick, Kardoff et Steinke, 2004).

Les données institutionnelles sont non seulement un reflet de la réalité de ce qui se passe dans une organisation, mais elles sont aussi une partie importante de sa mémoire. Puisque les entrevues ne permettront pas d’avoir toutes les informations nécessaires à la réalisation de cette étude, elles seront complétées par cette documentation. Comme le soulignent Prévost et Roy (2015), de nos jours il existe de l’information documentaire sur quasiment tous les sujets et toutes les situations, ce qui en fait une source à considérer pour n’importe quelle étude. Les auteurs conseillent de bien l’inventorier et de retenir l’information pertinente pour l’étude en cours et les questions de recherche qui la structurent.

L'analyse des documents institutionnels est nécessaire, puisque ces derniers sont une partie de la mémoire organisationnelle. Toutefois, puisque ces documents sont quasiment tous enracinés dans un contexte particulier, ou biaisés à certains égards, Prévost et Roy (2015) conseillent de les utiliser avec précaution, de les croiser entre eux et de les combiner avec d'autres sources de données. L'analyse documentaire est une composante très importante de notre méthode de recherche. D'abord parce que les codes éthiques, que nous analysons, sont des documents qui contiennent la substance éthique utilisée par les cégeps pour réguler l'usage des sans-fils effectué par les étudiants. Il s'agit d'un discours dont nous voulons connaître la teneur, et cela passe par l'analyse documentaire.

À cause des clauses de confidentialité, nous ne pouvons même pas mettre des extraits des règlements dans ce travail, car ils pourraient permettre d'identifier les cégeps. C'est la raison pour laquelle nous faisons cette présentation sommaire des règlements.

Dans chaque cégep qui a servi de terrain pour notre collecte des données, il y a des outils pour encadrer les usages des technologies de l'information et de la communication de façon générale. Il n'est pas fait mention de façon particulière des sans-fils. Ces outils sont nommés différemment selon les cégeps[25]. Il peut être question de « Politiques au sujet de l'utilisation des TIC », « Règlements relatifs à l'usage des TIC », « Codes de conduite sur les TIC », « Codes sur la vie au cégep », « Règles concernant la vie au cégep ». Dans certains cégeps il y a à la fois des « Politiques au sujet de l'utilisation des TIC » et un « Code sur la vie au cégep ». Nous identifions tous ces outils sous la dénomination « cadre réglementaire ». Pour ce qui est de leurs formes et leurs contenus, il s'agit de documents écrits, qui contiennent un ensemble de règles

25. Pour respecter l'anonymat des cégeps nous ne reprenons pas textuellement les intitulés de ces documents, puisqu'ils sont accessibles sur Internet, et peuvent permettre de faire un lien avec les cégeps concernés.

générales sur la vie des étudiants, employés et autres personnes qui sont liées d'une manière ou d'une autre aux cégeps. Il y a des cégeps qui ne s'adressent qu'à leurs étudiants à travers ces documents. À la fin on y trouve des sanctions prévues en cas de non-respect des règles qui y sont mentionnées. Les sanctions visent toutes les personnes concernées par ces documents ; c'est à dire pas seulement les étudiants. Dans certains cégeps, les versions initiales de ces documents datent du début des années 1980 ou fin des années 1990, voire début des années 2000, avec des périodes de mises à jour très variables d'un cégep à l'autre. Ces dates sont des indications qui pourraient nous renseigner sur les enjeux concernant les TIC en général, ainsi que les actions entreprises par les cégeps pour y faire face.

La présence des sanctions dans les règlements traduit de fait leur nature, à savoir qu'ils sont de l'ordre de la morale. Puisqu'il est question du bien contre le mal (Comte-Sponville, 1991), la sanction est l'effet censé ramener dans les limites fixées par le cadre réglementaire celui qui en sort ou qui s'en éloigne. Les usagers des sans-fils dans les cégeps sont obligés d'être dans ces limites par devoir.

Le code de vie est très général. Il fait référence aux règles de la vie en groupe dans le cégep. Le cégep est ici un univers social avec ses règles. Le lien avec les sans-fils est que ces derniers peuvent être l'un des nombreux mediums par lesquels l'harmonie du groupe pourrait être rompu. Par exemple en s'en servant pour photographier des personnes sans leur consentement, notamment dans le but de leur nuire.

La caractéristique de la double règle est qu'en dehors des règlements officiels des cégeps, chaque enseignant a ses propres règles concernant précisément l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe, comme nous l'avons déjà expliqué.

3.4.5. L’entrevue ou l’entretien

Thiethart et al. (2007) définissent l'entretien comme étant une technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus. Il s'agit d'amener les sujets à vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis-à-vis du regard extérieur sur leur comportement ou leur pensée. Comme il s’agit d’un entretien qui peut évoluer plus ou moins librement, Prévost et Roy (2015) conseillent, si possible, d’enregistrer la conversation pour s’assurer, entre autres, a posteriori que les sujets identifiés dans la grille ont été bien couverts.

Puisque la participation à un entretien n’est pas un acte anodin, surtout quand le témoignage est enregistré, la plupart des comités d'éthique institutionnels exigent qu'un consentement spécifique pour l'enregistrement sur bande magnétique soit inclus dans les formulaires de consentement éclairé qui doivent être signés avant une entrevue (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006). C’est ce que tous les participants à notre étude ont fait. En effet, comme l’affirment ces deux auteurs, les données enregistrées sur bande peuvent être une source de danger pour ceux qui sont enregistrés, ce qui implique en plus que les données enregistrées soient soigneusement gardées. Ce qui est le cas pour notre recherche.

Par rapport à d'autres procédures de recherche en sciences sociales, les entretiens qualitatifs sont particulièrement liés aux approches de la sociologie interprétative. En raison de la possibilité de se renseigner ouvertement sur les significations situationnelles ou les motifs d'action, ou de collecter les théories et les auto-interprétations quotidiennes de manière différenciée et ouverte, et également en raison de la possibilité d'une compréhension discursive par le biais des interprétations, les entretiens ouverts ou semi-standardisés fournissent des informations importantes (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006).

Pour DiCicco-Bloom et Crabtree (2006), alors que toutes les interviews sont utilisées pour mieux connaître la personne interrogée, le but de cette connaissance varie en fonction de la question de recherche et du point de vue disciplinaire du chercheur. Ainsi, certaines recherches sont conçues pour tester des hypothèses a priori, souvent en utilisant un format d'interview très structuré dans lequel les questions et les analyses sont standardisés, tandis que d'autres recherches cherchent à explorer le sens et les perceptions pour mieux comprendre et/ou générer des hypothèses. Cette dernière recherche nécessite généralement une certaine forme d'entrevue qualitative qui encourage la personne interrogée à partager de riches descriptions des phénomènes étudiés, tout en laissant l'interprétation ou l'analyse aux enquêteurs. L'objectif de l'entretien de recherche qualitative est de contribuer à un ensemble de connaissances conceptuelles et théoriques, basées sur les significations que les expériences de vie ont pour les personnes interrogées (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006).

Il y a l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Pour notre recherche, nous utilisons l'entretien individuel. Prévost et Roy (2015) le décrivent comme une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique qui s'apparente à des échanges verbaux informels. Pour Thiethart et al (2007), l'entretien individuel est une situation de face à face entre un investigateur et un sujet. Il est guidé par une grille d'entrevue plus ou moins élaborée selon que l'entretien est directif ou semi-directif. Pour DiCicco-Bloom et Crabtree (2006), les entretiens qualitatifs sont classés de manière vague dans de nombreux textes contemporains, en fonction de leur structure, en entretiens qualitatifs non structurés, semi-structurés et structurés. Les entretiens structurés produisent souvent des données quantitatives.

Le principe de la non-directivité repose sur une « attention positive inconditionnelle » de la personne qui interroge (Evrard et al., 2000 ; dans Thiethart et al., 2007). Pendant l'entretien, le sujet est libre de dire tout ce qu'il souhaite. Chaque élément de son discours revêt une certaine valeur, puisqu'il renvoie directement ou indirectement à des

éléments qui rentrent dans l'analyse de de l'objet de recherche. La non-directivité implique aussi de l'empathie de la part du chercheur qui interroge, comme s'il était à la place de la personne interrogée.

Le principe de non-directivité renvoie à deux types d'entretiens à savoir l'entretien non directif et l'entretien semi-directif. Nous utilisons pour notre recherche l'entretien semi-directif ou l'entrevue semi-directive ou entretien « centré » (Merton, Fiske et Kendal, 1990 ; dans Thiethart et al., 2007). Pendant l'entrevue semi-directive, le chercheur se sert d'un guide structuré pour aborder des thèmes préalablement définis. Ce guide est à compléter en cours d'entretien à l'aide d'autres questions. Étant donné que nous avons deux catégories de répondants, à savoir les enseignants et les étudiants, nous utilisons deux guides d'entrevue. Ces guides ont quelque peu évolué au fil des entrevues.

3.5. Analyse des données

Puisque nous sommes dans une recherche inductive, comme nous l'avons déjà mentionné, caractérisée par sa flexibilité et son caractère itératif (Robson, 2011), l'analyse des données qualitatives se déroule en même temps que leur collecte. Le but étant de générer une compréhension émergente des questions de recherche, qui à son tour informe l'échantillonnage et les questions posées (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006).

3.5.1. Réalisation des verbatim

Deslauriers (1991) définit la transcription comme la représentation graphique d'aspects sélectionnés du comportement d'individus engagés dans une conversation (par exemple, une interview ou un chat quotidien). En clair, réaliser une transcription ou un

verbatim consiste à retranscrire textuellement, c'est à dire littéralement mot à mot, les entrevues préalablement enregistrées sous la forme audio ; à l'aide d'un dictaphone, pour cette étude. Pour Deslauriers (1991), la transcription implique les transcripteurs, c'est à dire les personnes qui vont réaliser les verbatim, un système de notation, le produit sous forme de transcription et les lecteurs des transcriptions.

Selon Deslauriers (1991), en règle générale, la transcription commence par des données secondaires, comme un enregistrement sur bande, et dans chaque transcription, les premières choses à mettre sous la forme écrite sont les mots prononcés par les participants. L'auteur présente quatre formes différentes de représentation écrite à savoir (a) l'orthographe standard, (b) la transcription littéraire, (c) le dialecte oculaire et (d) la transcription phonétique. En ce qui nous concerne, notre choix se porte sur la représentation en orthographe standard, qui est basée sur les normes de la langue écrite, car elle facilite le travail de transcription.

Même si, d'après Deslauriers (1991), cette forme ne tient pas compte des particularités de la langue parlée, comme l'omission de sons individuels (élision) ou l'effet réciproque de sons adjacents (assimilation), elle reste malgré tout adaptée quand les locuteurs s'écartent de la langue standard, car nous transcrivons fidèlement leurs propos. Nous faisons le choix de la forme orthographique car les participants (les étudiants et les enseignants) s'expriment dans un langage standard. En même temps, comme l'affirme Deslauriers (1991), la production d'une transcription sert à représenter sur papier le plus fidèlement possible les chaînes de mots prononcées (caractéristiques verbales), mais aussi fréquemment leur forme acoustique ; y compris les comportements non linguistiques y compris vocaux, comme le rire par exemple.

3.5.2. Analyse et traitement des données

Comme l'affirme Deslauriers (1991), le cœur de l'analyse comprend l'écoute, la transcription, la prise de notes, la lecture, ordonner et organiser le matériel, le regrouper, et lui donner une forme. La collecte des données est la phase pendant laquelle nous réfléchissons sur notre processus de recherche. Cette réflexion est consignée par écrits sous la forme de mémos, et nous permettent de nous replonger dans des contextes particuliers afin de mieux prendre en compte certaines données pendant la phase d'analyse (Provost et Roy, 2015).

Pour mener à bien l'analyse, il convient d'abord de maximiser les ressemblances entre les données (Glaser et Strauss, 1967 ; dans Deslauriers, 1991). Il s'agit des tendances centrales, des similitudes, des constantes qui reviennent dans les conversations. Ensuite il s'agit de mettre l'accent sur les différences. Cela permet de subdiviser et épurer les grandes catégories. Dans notre cas, puisque nous avons deux catégories de participants, à savoir les étudiants et les enseignants, le travail préliminaire consiste à d'abord trouver les tendances centrales sur lesquelles ces deux catégories se retrouvent, et celles sur lesquelles elles ne se retrouvent pas.

3.5.3. Le codage multithématique

Le codage multithématique consiste à coder par thèmes les données recueillies pendant la collecte. Pour cette étude, nous utilisons le logiciel ATLAS.ti. C'est un logiciel qui a pour objectif d'aider les chercheurs à découvrir et à analyser systématiquement des phénomènes complexes dissimulés dans des données non structurées (texte, multimédia, géospatiale). Le programme fournit des outils qui permettent à l'utilisateur de localiser, de coder et d'annoter les constatations contenues dans des données primaires, de peser et d'évaluer leur importance et de visualiser les relations souvent complexes qui les unissent (Lewins et al., 2007).

Le codage thématique est une approche proposée pour gérer le risque de circularité, en traitant le matériau de façon totalement indépendante des cadres théoriques (Glaser et Strauss, 1967, dans Dumez, 2013). Dumez (2013) définit le risque de circularité comme le fait de ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie, en laissant de côté ce qui pourrait la nuancer ou la mettre en cause. Dans cette approche, aucun présupposé théorique ne doit être utilisé, car la théorie émerge du matériau lui-même. Il repose sur trois principes (Ayache et Dumez, 2011a et 2011b).

Le premier principe consiste à prendre des thèmes en nombre suffisant pour quadriller le matériau et ne pas structurer prématurément l'analyse. En structurant prématurément l'analyse, cela pourrait laisser de côté des choses « inédites », c'est à dire ne cadrant pas avec la théorie. Or l'intérêt consiste justement à considérer tout ce qui est issu du matériau.

Le deuxième principe est la recherche de l'hétérogénéité des thèmes.

Le troisième principe consiste à rechercher le recoupement possible des thèmes entre eux, pour que les extraits d'entretiens se retrouvent dans les thèmes différents. En réalité le nombre important des thèmes et leur caractère hétérogène facilitent les recoupements. Ces derniers forcent le chercheur à regarder le même extrait d'entretien de différentes manières.

Le maillage multithématique dépend de la subjectivité du chercheur et de ses orientations théoriques de départ, ce qui veut dire qu'un autre chercheur pourrait utiliser un autre maillage. Les thèmes seraient sans doute assez proches pour les uns, et différents pour d'autres. Cette différence de maillages s'explique par la notion de perspectives multiples possibles, qui veut que sur un même matériau, selon les orientations théoriques de départ du chercheur, plusieurs perspectives

soient possibles. Ce sont des points de vue de sélection préconçus (Popper, dans Dumez, 2013).

Baribeau (2009) décrit le codage comme étant une démarche heuristique où le chercheur va relier les données aux idées, afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. Ainsi, les codes sont ordinairement rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994 ; dans Coffey et Atkinson, 1996 ; dans Baribeau, 2009).

Le codage multithématique procède par un travail d'analyse des ressemblances/différences. De cette façon il peut mettre en évidence des mécanismes, des typologies, des relations. C'est dans cette perspective que le codage d'une unité de sens est multiple. C'est cette multiplicité de perspectives, c'est-à-dire de séries constituées à partir du matériau, qui permet de quadriller le matériau. La dimension binominale ou multinominale du codage multiple, qui consiste à repérer simultanément un genre proche et une différence spécifique, est le meilleur instrument pour le travail sur les ressemblances et les différences, ce qui est le point central du codage. Ce sont ces éléments qui se retrouvent dans le codage multithématique, constituant certainement l'instrument le plus pratique pour traiter un très grand volume de matériau.

Le codage est donc, en soi, un bricolage qu'il ne faut pas rendre rigoureux (Florence Allard-Poesi, 2003). Paradoxalement, c'est donc son caractère bricolé qui permet de gérer le risque de circularité, puisque l'objet du codage est uniquement de constituer des séries d'unités de sens qui vont quadriller l'ensemble, souvent très volumineux, du matériau qualitatif. En revanche, ce bricolage ou cette souplesse doit et va permettre un travail qui sera le plus rigoureux, le plus approfondi et le plus systématique possible dans l'analyse des ressemblances et des différences des unités de sens.

Pour Ayache et Dumez (2011), la fécondité de la démarche qualitative se joue à ce niveau-là. C'est à dire que selon que le travail sera bien mené ou pas, cette démarche fera naître ou non des idées nouvelles, en mettant en évidence, ou non, des phénomènes originaux ou des phénomènes connus éclairés d'une manière originale.

Pour ce qui est de notre recherche, nous avons procédé de la manière suivante. Nous sommes partis du niveau de détail le plus élevé ou le plus fin, pour finir vers le niveau de détail le plus grossier. Pour nos données, nous avons pour certains thèmes jusqu'à 9 niveaux de codes, avant d'arriver aux thèmes.

Après le codage des données, nous mettons en place nos thèmes. Nous ne perdons pas de vue notre question de recherche puisque, bien au contraire, les thèmes nous permettent d'y répondre au moyen de la carte thématique qui fait le lien entre tous les thèmes qui convergent vers la question principale de recherche (Robson, 2011).

Pour ce qui est de notre recherche, nous avons procédé de la manière suivante. Nous sommes partis du niveau de détail le plus élevé ou le plus fin, pour finir vers le niveau de détail le plus grossier. Cela veut dire que nous regroupons, pour chaque niveau, ce que Corley et Goia (2004) appelle les concepts de premier ordre.

Pour nos données, nous avons pour certains thèmes jusqu'à 9 niveaux de codes. Le thème est la dénomination qui chapeaute tous les codes. Par exemple avant d'arriver au thème « Regard des enseignants sur l'utilisation pédagogique des sans-fils », nous avons d'abord trouvé pour le même niveau de code « Passage facile d'une utilisation pédagogique (dico, prise de notes, etc.) à une utilisation personnelle » et « Aptitude à réaliser plusieurs tâches en même temps ». Nous avons classé ces deux codes sous un autre code - car il les regroupe tous les deux - que nous avons nommé « Manque de respect de la part des étudiants », qui a été classé sous « Problème de confiance ». Nous avons classé certains sous-codes au même niveau. C'est le cas de « Problème de

confiance » et « Conséquence sur la gestion de la classe », qui chapeaute « Nécessité de s'adapter chez les enseignants ». Étant donné que notre problématique de recherche repose sur le triptyque « règlement », « étudiants prolongés » et « usages », et que nous avons interrogé des étudiants et des enseignants, les mêmes thèmes reviennent souvent. Une fois pour les enseignants, et une autre fois pour les étudiants. Nous avons un cas intéressant qui montre, à partir de la structure des thèmes et leurs codes, que la profondeur du discours n'est pas la même sur un même thème, quand on passe d'un groupe de participants à l'autre. C'est le cas du « regard des enseignants sur le règlement » et « Regard des étudiants sur le règlement ». Sur ce thème, nous constatons, à partir de la subdivision des deux thèmes, que le discours des enseignants est plus diversifié et plus profond et détaillé que celui des étudiants. En effet, les enseignants en ont plus parlé que les étudiants.

Pour une meilleure visualisation et une bonne compréhension de nos codes et de nos thèmes, nous les présentons avec un code de couleurs sur trois niveaux.

La couleur jaune indique qu'il s'agit des thèmes centraux qui englobent les sous-thèmes concernant à la fois les enseignants et les étudiants. Par exemple : « Analyse de la relation entre les étudiants des cégeps et les sans-fils » est le thème central des sous-thèmes « Regard des étudiants sur leur relation avec les sans-fils » et « Regard des enseignants par rapport à la relation étudiants/sans-fils ». Ces sous-thèmes sont de couleur mauve. Les codes sont en bleu, les sous-codes en vert, les sous-sous-sous-codes sont un niveau en dessous, etc.

Les thèmes issus des données collectées sont représentés sous la forme suivante :

Analyse de la relation entre les étudiants des cégeps et les sans-fils.

Regard des étudiants sur leur relation avec les sans-fils

- Comment les étudiants considèrent-ils leurs sans-fils ?
  - Un simple objet
    - Pas un prolongement de soi
  - Plus qu'un simple objet
    - Prolongement de soi
      - Outil de travail
      - Assistant personnel
  - La part de l'évolution des sans-fils
    - Les fonctionnalités
      - Téléphone
      - Agenda
      - Appareil photo
    - Les usages
      - Téléphoner
      - Texter
      - Regarder des vidéos
      - Aller sur les réseaux sociaux
    - Texter ou appeler ?

- La vie organisée autour des sans-fils
  - Bureau ambulant - activités non pédagogiques
  - Les activités en dehors des études
    - Le travail
    - Besoin de sécurité
      - Rassurer ses proches
      - Pouvoir être joignable par ses proches
      - Peur de manquer un appel
      - Se rassurer soi-même
        - Pouvoir joindre ses proches en cas de besoins
        - Géolocalisation
        - Horloge
    - Distraction
      - Musique
      - Vidéo
      - Jeux
      - Photographie

- Lien avec le cellulaire
  - Amour/haine
  - Pas accro
  - Accro, mais peut s'en passer
  - Accro, ne peut pas s'en passer
  - Fort
  - Faible

- Part de l'addiction/dépendance (on peut faire référence à ce qui a été dit plus haut)
  - Les raisons de la relation symbiotique avec les sans-fils
  - Conséquence de la relation symbiotique
    - Difficile de socialiser en allant vers les autres
    - Impossibilité/difficulté de se détacher des sans-fils
    - En cas d'oubli
      - Manifestations
        - Stress
        - Pas grave
        - Manque
      - Difficile d'oublier

- Être capable de se détacher de son cellulaire
  - Prise de conscience

Regard des enseignants par rapport à la relation étudiants/sans-fils

- Problèmes d'addiction/dépendance constatés par les enseignants
  - Prolongement de soi
  - Manifestation de cette addiction/dépendance
    - Souffrance
    - Perte de contrôle
    - Jeux en ligne
      - Ne pas dormir de la nuit
        - Arriver fatigué en cours
        - Enseignants obligés d'adapter l'organisation du cours par rapport à l'usage privé des étudiants en dehors de la classe
      - Aveux de la part des étudiants à leurs enseignants
      - Envoi vers les ressources adaptées

Intrusion de la sphère privée dans la salle de classe à travers l'usage des sans-fils

Regard des enseignants

Causes de l'intrusion de la vie privée dans la salle de cours

- Utilisation justifiée/permise par l'enseignant
  - Nouvelle problématique qui n'existait pas avant (un téléphone par famille)
    - Raisons professionnelles
      - Entrevue
    - Raisons familiales
      - Naissance d'un enfant
      - Malades dans la famille
      - Garder le contact sans qu'il y ait urgence
    - Activités multitâches
    - Relations amoureuses/amicales

Perception et vécu des étudiants par rapport à leurs usages privés des sans-fils en classe

Que font les étudiants avec leurs sans-fils pendant les cours ?

- Messages textes vécus par les étudiants pendant les cours
  - Les étudiants disent qu'ils envoient des messages textes
  - Les étudiants disent qu'ils reçoivent des messages textes
  - Les étudiants disent qu'ils reçoivent et envoient des messages textes

- Réseaux sociaux
  - Vérifier ses messages
  - Écrire des messages

Regard des étudiants sur l'utilisation des sans-fils en classe

- Approuvent l'utilisation en classe
  - Si l'enseignant le permet
- Désapprouvent l'utilisation en classe
  - Car c'est irrespectueux
  - Sauf pour des raisons pédagogiques
  - Sauf pour regarder l'heure
  - Sauf si le cours est facile
  - Sauf pour une utilisation rapide
    - Consulter un message
    - Répondre à un message
  - Sauf si le cours est ennuyeux
    - L'étudiant est davantage tenté à utiliser les sans-fils s'il est à portée de main même si le cours est intéressant

- Sauf pour des raisons d'urgences
    - Consulter l'horaire des bus
    - Travail
    - Famille
    - Courriels importants à recevoir
- À cause des problèmes d'attention/concentration

- Cas de conscience chez les étudiants
    - Se rendre compte des dangers sur la concentration en classe
    - Se mettre à la place de l'enseignant
    - Les études coûtent tellement cher
    - Astuces pour ne pas se faire remarquer
        - Utiliser discrètement
        - Sous le bureau
        - Derrière l'écran de l'ordinateur
        - Derrière le coffre à crayons
        - Mettre l'étui devant
        - Dans le fond de la classe
            - Derrière un sac
- Points positifs
    - Texter
    - Aucun
    - Rassure

- Points négatifs
    - Peut causer des nuisances
        - Photographier/filmer sans consentement
            - Pour rigoler
    - Être joignable en permanence

Regard des étudiants sur l'attitude des enseignants face à leur usage des sans-fils en classe

- Utilisation des sans-fils en classe
    - C'est impoli
    - Certains profs s'en fichent
        - Utiliser sans exagérer

- Pas d'utilisation des sans-fils en classe
    - Préjugés des profs sur l'utilisation du cellulaire en classe

- Peur d'utiliser son appareil
  - Pour éviter des problèmes
- Meilleur rendement en classe
- Par respect
- C'est mieux pour la concentration
  - Garder les sans-fils hors de portée
  - Difficile d'empêcher les étudiants d'en faire usage

- Position intermédiaire
  - Tolérer l'utilisation

Regard des étudiants par rapport aux notions suivantes concernant leurs collègues

- Éducation/manque d'éducation

- Moral/immoral
  - Photographier des personnes à leur insu pour leur nuire

- Respect/irrespect
- Une affaire de génération ? Profs vieux vs profs jeunes (selon les étudiants)

Regard des enseignants par rapport à l'utilisation des sans-fils par les étudiants

Le comportement des étudiants dans la salle de cours au fil des années

- Observation des enseignants au fil des années
  - Pas d'évolution des habitudes chez les étudiants
    - Seuls les objets à l'origine de la distraction ont changé
      - Pas d'artéfacts technologiques avant
      - Les comportements sont à l'image de ce qui se fait dans la société (téléphone au volant par exemple)

  - Évolution des habitudes chez les étudiants ??????
    - Problème d'attention/concentration
      - Différence entre étudiants jeunes et étudiants plus âgés
      - Les enseignants doivent éviter des cours ennuyeux
    - Relations sociales dénaturées entre enseignants/étudiants
      - Frontières étanches entre vie privée des enseignants et étudiants
      - Pas de règles de courtoisie/entrée en la matière
      - Conditions de travail plus difficiles

- Que font les étudiants avec leurs sans-fils ?
  - Messages textes
    - Les enseignants voient les étudiant envoyer et recevoir des textos
    - Réseaux sociaux
    - Les enseignants voient les étudiants aller sur les médias sociaux
    - Jeux en ligne
    - Impact sur l'organisation du cours
    - Impact sur la performance des étudiants pendant les cours
    - Horloge
    - Écouter de la musique
    - Consulter rapidement le téléphone/tablette
    - Filmer/photographier/enregistrer
    - Dénigrer les enseignants/étudiants
      - Enseignant plus sévère

- Regard des enseignants sur les notions concernant le savoir vivre
  - Politesse
  - Impolitesse
  - Maturité/immaturité
  - Éducation

- Facilité technologique pour les étudiants : stratégie pédagogique ou stratégie marketing ?
  - Pour attirer plus de nouveaux clients (étudiants)
  - Pour fidéliser les clients (étudiants) déjà inscrits

Utilisation pédagogique des sans-fils dans la salle de classe

Regard des enseignants sur l'utilisation pédagogique des sans-fils

- Place et impact des sans-fils dans l'enseignement
  - Beaucoup de ressources informatiques à la disposition des enseignants
  - Volonté de certains cégeps à promouvoir les sans-fils dans l'enseignement
    - Le cellulaire est beaucoup plus problématique
    - Favoriser les tablettes électroniques plutôt que le téléphone cellulaire pour un usage pédagogique
      - Sans-fils (tablette électronique) fourni par le cégep aux étudiants
        - Choix départemental dans les cégeps
        - Pas de consensus chez les enseignants

- Importance de s'approprier la technologie

- Impact du wifi sur le comportement des usagers
  - Augmentation du nombre d'antennes relais partout dans le cégep y compris dans les salles de classe
    - Augmentation de la capacité de connexion du wifi partout
      - Facilité de connexion à cause du code d'accès facilement contournable
        - Augmentation du risque de piratage
      - Profiter du wifi partout
        - Augmentation du nombre d'artéfacts branchés

- L'impact pédagogique du wifi fil dans les cégeps
  - Implication pédagogique positive
    - 1. Faire des recherches
    - 2. Travail à la bibliothèque
  - Implication pédagogique négative
    - 1. résistance de certains enseignants
    - 2. Mauvaises habitudes de travail
    - 3. Discriminant
    - 4. Problèmes techniques
    - 5. Facilite le plagiat
  - Il n'y a pas de justification pédagogique

- Choix des enseignants d'utiliser ou pas les sans-fils dans le cadre du cours
  - Utilisation pédagogique
    - Influence des sans-fils sur la structure des cours
    - Influence des sans-fils sur la façon d'enseigner
    - Réadapter la matière à la réalité des étudiants
    - La matière reste la même
      - Les étudiants n'apprennent plus de la même façon
        - Difficulté à faire faire un travail long et complexe aux étudiants
        - Possibilité de faire faire des travaux plus complexes aux étudiants dans certains cours
    - Utilisation de beaucoup plus de nouvelles technologies que par le passé
      - Besoin de l'immédiateté – avoir une réponse tout de suite rapidement
        - Prise de notes/prise de photos ou prise de vue
        - Dictionnaire en ligne
        - Petits concours en classe

- Sondages en classe
- Accessibilité à un grand nombre de ressources (textes, vidéo, audio)

- Étudiants ayant des troubles d'apprentissage

- Peur de perdre le contrôle pendant le cours
  - Difficile pour certains profs/facile pour la plupart des étudiants
    - Les étudiants maîtrisaient mieux les sans-fils que les enseignants
      - Changement du rapport étudiants/enseignants
        - Conséquences sur la gestion de classe
          - Nécessité de s'adapter chez les enseignants
        - Problème de confiance
          - Manque de respect de la part des étudiants
            - Passage facile d'une utilisation pédagogique (dico, prise de notes, etc.) à une utilisation personnelle
            - Aptitude à réaliser plusieurs tâches en même temps

Regard des étudiants sur l'utilisation pédagogique des sans-fils

- Gratuité du wifi
  - Influence de la gratuité du wifi sur les habitudes d'utilisation
    - Pas d'influence sur les habitudes d'utilisation
    - Influence sur les habitudes d'utilisation
      - Profiter de la gratuité
- Si pas gratuit
  - Source de stress
  - Utilisation différente
    - Pas Omnivox
    - Influence sur la réalisation des travaux
    - Limiter l'utilisation et mettre la priorité sur les travaux

- Si suppression du wifi
  - Pas d'influence
  - Impossible de faire une utilisation pédagogique
  - Changement dans les habitudes d'utilisation
  - Journée difficile à passer
  - Changement de cégep
  - Pas de changement de cégep
    - S'adapter à la situation
    - Meilleure concentration en classe

- Changement du rapport étudiants/enseignants
  - Conséquences sur la gestion de classe
    - Beaucoup de ressources informatiques à la disposition des enseignants
      - Favoriser les tablettes électroniques plutôt que le téléphone cellulaire pour un usage pédagogique
      - Le cellulaire est beaucoup plus problématique
      - Sans-fils (tablette électronique) fourni par le cégep aux étudiants

- L'impact pédagogique du wifi fil dans les cégeps
  - Implication pédagogique positive
    - Utilisation pédagogique
    - Omnivox
    - Possibilité de faire plusieurs tâches en même temps

  - Implication pédagogique négative
    - Perte d'attention/concentration pendant les cours
  - Il n'y a pas de justification pédagogique

- Utilisation pédagogique des sans-fils
  - Choix des enseignants d'utiliser ou pas les sans-fils dans le cadre du cours
    - Que pensent les étudiants des enseignants qui permettent l'utilisation des sans-fils en classe
    - Bureau ambulant – activités pédagogiques
      - Omnivox
      - Consulter ses notes de cours
      - Prendre des notes
      - Faire des travaux
      - Consulter ses résultats scolaires
      - Consulter son horaire

- Communiquer avec les enseignants
- Influence des sans-fils sur la façon de suivre les cours
    - Influence sur la réalisation des travaux
    - Communiquer avec ses collègues pour les travaux
        - Instantanéité des réponses

- Besoin de l'immédiateté – avoir une réponse tout de suite rapidement
    - Consulter des documents
    - Prise de notes
    - Enregistrer
        - Étudiant en écologie
        - Enregistrer enseignants
    - Prise de photos ou prise de vue (filmer)
        - Étudiants en danse
    - Dictionnaire en ligne
    - Petits concours en classe
    - Sondages en classe
    - Accessibilité à un grand nombre de ressources (textes, vidéo, audio)
    - Horloge
    - Étudiants ayant des troubles d'apprentissage
    - Maturité/immaturité des étudiants
- Problèmes de discipline difficile à gérer en classe
    - Passage d'une utilisation pédagogique (dico, prise de notes, etc.) à une utilisation personnelle
        - Aptitude à réaliser plusieurs tâches en même temps
        - Passe-droit pour certains étudiants
        - Les étudiants en font usage quand ils le souhaitent
        - Les étudiants sont des adultes
            - Les étudiants doivent apprendre à s'auto-discipliner
            - Les étudiants en font un bon usage

Regard des enseignants et des étudiants sur les règlements

Regards des enseignants sur le règlement

- Historique
    - Règles facilement applicables dans le passé
    - Règles difficilement applicables aujourd'hui
- Place et importance du règlement
    - Fixer des limites

- Protéger l'institution
  - En cas de problème l'enseignant peut s'appuyer dessus
  - Nécessité d'avoir un règlement commun, au moins par département puisque la matière enseignée peut influencer d'une quelconque façon l'usage des sans-fils
- Pas besoin de règlement

- Permettre une certaine souplesse aux enseignants
- Processus de mise en place des règlements
- Forme du règlement/politique
  - Englobant pour plus d'efficacité (ratisser large tous les cas qui pourraient survenir)
  - Si trop précis, la liberté de l'enseignant serait contrainte
  - Nécessité d'un guide d'application de la politique
  - La nécessité d'une démarche heuristique (essai/erreur)
  - Forme du règlement/politique : pas assez précis

- Efficacité des règlements/règles
  - Importance de l'expérience chez l'enseignant

- Avoir des enseignants capables d'appliquer le règlement
  - Clarté du règlement
    - Gestion du processus de sanction
      - Développer les capacités pour appliquer le règlement (contre le harcèlement, l'intimidation, la diffamation, etc.)
        - Ces capacités viennent avec le temps
      - Avoir l'appui complet de la direction

- Connaissance, usage et respect du règlement/politique
  - Les profs ne connaissent pas le règlement/politique
  - Les profs ne respectent pas le règlement/politique
  - Interdiction/permission d'utiliser les sans-fils en classe
    - Chaque enseignant gère sa classe comme il le souhaite
      - Les enseignants ne sont pas dérangés par les sans-fils
        - Les sans-fils ne sont pas en cause
        - Tant que les étudiants ne dérangent pas le cours
      - Pas d'interdiction d'utiliser les sans-fils en classe

- Vulgarisation pour encourager la bonne utilisation des sans-fils

- Échange d'expériences entre enseignants
  - Les enseignants se consultent entre eux pour trouver des solutions
    - Cas de l'addiction/dépendance des étudiants aux sans-fils
  - Caractère adaptable du règlement en fonction des circonstances et des réalités dans la salle de classe

- Discussion entre enseignants sur l'attitude à avoir
  - Les profs ne sont pas à l'abri
    - Peur d'être détesté par les étudiants

Voir au-delà du règlement
- Le bon sens au-delà du règlement (pas besoin de règlement)
  - Que font les enseignants quand les étudiants ne respectent pas les consignes dans le cadre d'un usage pédagogique
  - Pas de pénalités quand l'étudiant fait un usage autre que pédagogique et tant que l'étudiant ne perturbe pas le cours, car il pourrait être absent
    - Recours aux services en cas de besoin

Forme de sanctions
- La sanction « pour le bien » de l'étudiant
  - Sanctionner dans le but d'éduquer les étudiants par rapport aux sans-fils
    - Accompagner l'étudiant pour qu'il réussisse

- Place de la sanction dans le règlement
  - Non-respect du règlement
    - Présence de conséquences
    - Formes de sanctions
      - 1. Avertissement
      - 2. Privation
      - Cas du plagier/tricher
        - Sanctions
    - Rôles des sanctions
      - Dernier recours

- Il faut qu'il y ait une conséquence. Sinon à quoi sert le règlement ?
  - Sanction en cas de mauvaises habitudes d'utilisation des sans-fils
  - Sanction en cas de plagiat
    - Importance du travail pédagogique
    - Les mauvais résultats scolaires en guise de sanction

- Faire appel au bon jugement pour sanctionner
  - Faire la police
    - Déposer l'appareil à l'entrée
    - Utilisation non conforme
      - Avertissement
      - Mettre l'appareil hors fonctionnement
        - Confisquer l'appareil
        - Enlever les codes d'accès
          - Expulser l'étudiant de la salle de classe
            - Expulser l'étudiant du collège
      - Demande d'explication
        - L'enseignant rencontre l'étudiant
          - Sanction en fonction des explications
            - L'enseignant demande à l'étudiant de proposer sa propre sanction
          - Pas de sanctions
            - Recommandation/avis
            - Sensibilisation/document d'information

- Efficacité de la sanction
  - La sanction est dissuasive
  - La sanction n'est pas dissuasive

- Difficulté de sanctionner
- Possibilité de recours pour l'étudiant

Regard des étudiants sur le règlement

- Connaissance du règlement
  - Oui
  - Non
    - Car pas diffusé aux étudiants

- Importance et utilité du règlement
  - Pas important
  - Important

- En début d'année les profs avertissent les étudiants concernant l'usage du cellulaire
- Fixer les limites
- Protection des enseignants

- Indifférent

- Perception du règlement
  - Incomplet
    - Les sans-fils devraient être interdits dans la salle de cours
  - Bien fait

- Origine des règlements concernant l'usage des sans-fils dans la classe
  - Chaque enseignant dicte ses règles en début de session
  - Tous les enseignants ont le même règlement

- Utilisation naturelle des sans-fils
  - Ne pas se soucier du règlement
    - Se baser sur le bon sens
  - Ça dépend des cours et des enseignants

- Pas d'utilisation naturelle
  - Se soucier du règlement

- Perception de la sanction par les étudiants
  - Une bonne chose
    - En cas de nuisance grave
    - Sauf si elle consiste à priver l'étudiant de son appareil
    - Si les étudiants s'en servent de façon négative pour nuire aux autres
    - Il faut payer le prix de son indiscipline
    - Permet de rendre le règlement efficace en fixant réellement des limites
  - Pas une bonne chose
    - Pas efficace
      - Si la nuisance n'est pas grave
        - Risque de conflits avec les étudiants
          - Les étudiants sont grands/ne sont plus au secondaire

- Propositions de la part des étudiants

- Quelles sanctions en cas de non-respect du règlement
  - Sanction idéale
    - Renvoyer l'étudiant du cours
    - Bloquer l'appareil
    - Note au dossier de l'étudiant
    - Poursuivre en justice si la réputation de la victime est atteinte
    - Heures de colle
    - Confisquer l'appareil
    - Amende
    - Échec

- Quelles sont les sanctions subies par les étudiants en cas de non-respect du règlement
  - Avertissement
    - Sinon risque de se faire apostropher devant toute la classe
      - Sinon le prof expulse l'étudiant de la salle de cours
  - Échec
    - Les étudiants doivent assumer les conséquences en cas d'échec

3.5.4. Considérations éthiques

Du point de vue de l'éthique en matière de recherche impliquant des sujets humains, un certificat éthique nous a été délivré de la part du Groupe consultatif Interagences en éthique de la recherche, à la suite d'une formation obligatoire. Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) nous a aussi délivré, en janvier 2016, un certificat d'éthique pour ce projet, valable pour une année. Sa validité a été prolongé pour une année, soit pour la période allant de mars 2017 à mars 2018.

Tous les répondants (enseignants et étudiants) ont signé un formulaire de consentement en deux exemplaires pour le recueil des données. En effet, tous les cégeps participant à la recherche disposent d'un Comité d'Éthique à la Recherche (CER) qui exige

que les conditions d'éthique pour réaliser ce type de recherche soient remplies. Conditions que notre recherche remplit parfaitement. De ce fait, notre projet de recherche respecte doublement les standards en matière d'éthique de la recherche tant au niveau de l'université qu'au niveau des cégeps.

Conclusion

Le chapitre sur la méthodologie a permis, sur la base des choix effectués tant sur le plan de la posture épistémologique, que celui de la stratégie de recherche et de la collecte des données, d'avoir tous éléments qui permettent de répondre aux questions de recherche formulées dans la problématique de recherche. Comme le montre l'arbre à codes, les thèmes issues des données collectées sur le terrain contribuent à différents niveaux à répondre aux questions préalablement posées. Les chapitres suivants sont consacrés à la présentation des résultats de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de la recherche. Cela commence par le regard des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi. Cette question entraîne celle du regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction, avec le stress et l'anxiété comme manifestations de la dépendance et/ou de l'addiction. Il arrive que les étudiants aient une prise de conscience concernant l'influence des sans-fils sur eux. Cela sera présenté juste avant le regard des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants. Ensuite, le regard des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance ou d'addiction, suivi des conséquences de l'addiction et/ou dépendance chez les étudiants, vécues par les enseignants dans la salle de classe.

Après le prolongement de soi, ce chapitre abordera les usages pédagogiques et non pédagogiques des sans-fils. À travers la « double règle » ou la règle dans la règle, ce chapitre aborde le deuxième triptyque de la problématique, à savoir les règlements. Notamment leur Forme, leur contenu et leur temporalité, leurs fonctions (à savoir des outils de protection des cégeps), leurs caractéristiques d'après les enseignants et les étudiants.

Il sera ensuite question de l'application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans les relations Δ1, Δ2 et Δ3. Les résultats de recherche montrent aussi que les sans-fils ne sont pas toujours en cause quand les règlements ne sont pas respectés.

Ce chapitre prendra fin sur les questions touchant aux sanctions avec l'importance de la direction dans le processus de sanction, l'importance de la sanction dans le règlement, la sanction comme outil de légitimation du règlement, les formes et l'intensité des sanctions. Le regard des étudiants sur la sanction en cas de non-respect du règlement, et la double règle comme outil de régulation de l'usage des sans-fils par les étudiants clôtureront ce chapitre.

4.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi

Les résultats de recherche montrent que les sans-fils sont, pour la plupart des étudiants, plus que de simples objets. Ce sont des outils tellement importants dans leurs vies quotidiennes, qu'ils les considèrent comme des prolongements de leurs corps, pour plusieurs raisons. C'est d'abord parce qu'ils leur permettent de réaliser plusieurs activités. Ensuite parce qu'ils leur permettent d'étendre leur mémoire, à travers la gestion de plusieurs documents de diverses natures (photos, vidéos, documents écrits). C'est la raison pour laquelle les étudiants considèrent les sans-fils comme leurs bureaux ambulants. Le bureau est ici la représentation de l'endroit où et d'où les étudiants réalisent la plupart de leurs activités, mais aussi l'endroit qui leur sert de lieu d'entreposage des documents. L'idée derrière le concept de bureau ambulant consiste à mettre en évidence le fait que, les étudiants sont capables de réaliser quasiment toutes les activités qu'ils font chez eux, assis devant leurs ordinateurs, tout en étant mobiles, peu importent le temps et l'espace, grâce aux sans-fils.

Les étudiants sont attachés à leurs sans-fils parce qu'ils y ont mis beaucoup de ressources, et qu'ils peuvent, à partir de ces technologies, avoir accès à d'autres ressources via Internet. Cela veut dire que les sans-fils n'ont d'intérêt pour les étudiants que dans le sens où ils leurs permettent de réaliser des activités qu'ils jugent importantes. Dans le cas contraire, ces technologies n'auraient aucun intérêt pour eux.

Puisque les étudiants affirment être dépendants de leurs sans-fils, il convient de se poser la question de savoir comment ils réagissent quand ils ne sont pas en possession de leurs sans-fils. Leurs réactions sont autant d'indications sur l'importance des liens et le niveau de dépendance qu'ils ont envers ces technologies.

4.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction

Quand ils ne sont pas en possession de leurs sans-fils, les étudiants ne se sentent pas bien de façon générale. Ils ont l'impression qu'ils vont manquer un appel, ou un message ; qu'il soit d'ailleurs important ou pas. Ils veulent avoir le contrôle, c'est-à-dire savoir ce qui rentre et quand ça rentre. À l'aide de leurs sans-fils, ils consultent très activement, et de façon frénétique, leurs comptes sur les RSN[26], parce qu'ils veulent être sur le coup de tout ce qu'il se passe. Pour d'autres, il s'agit de consulter, sur une base régulière, des notifications concernant des messages publiés sur les RSN. Cela a pour conséquence l'augmentation de l'anxiété et, finalement, de la dépendance aux sans-fils.

4.1.2. Stress et anxiété comme manifestations de la dépendance et/ou de l'addiction

Quand ils vont au cégep, il n'est pas rare que les étudiants quittent leurs domiciles, pour une bonne partie de la journée. Ils n'ont pas toujours le temps ni les moyens de repartir chez eux entre les cours. Les réactions les plus répandues chez les étudiants, quand ils se retrouvent hors de leur domicile, sans leurs sans-fils, sont le stress et l'anxiété. C'est

26. Réseaux sociaux numériques.

parce qu'ils pensent avoir peut-être perdu leurs appareils qui, à l'achat, ont quand même couté une certaine somme.

Bien que certains étudiants n'aient jamais oublié leurs sans-fils pendant une journée, ils sont conscients de la journée stressante qu'ils passeraient, si cela arrivait. Ils s'arrangent donc très souvent à ne pas les oublier chez eux. La peur de l'oubli est devenue une obsession telle, que certains étudiants vont d'abord s'assurer qu'ils ont bien leurs sans-fils avec eux, avant de vérifier qu'ils ont bien pris leurs cartes de transport en commun ou leurs trousseaux de clés.

L'autre cas de figure concerne les étudiants qui savent où ils ont laissé leurs appareils ; généralement pas très loin d'eux. Par exemple dans leurs casiers ou dans leurs sacs. Là aussi, pendant qu'ils n'ont pas leurs appareils, ils s'imaginent beaucoup de choses, par exemple la réception d'appels ou de messages importants. Quand ces étudiants se trouvent dans une salle de classe en train de suivre un cours, ils sont totalement déconcentrés, puisqu'ils sont en situation de stress continu. Le stress prendra fin quand ils retrouveront leurs appareils.

L'état de stress peut également être causé par l'impossibilité de rentrer en contact avec des proches, surtout pour les rassurer. Dans ce cas, les autres possibilités d'utilisation des sans-fils importent peu, par exemple écouter de la musique. Ce qui intéresse les étudiants à ce moment-là, c'est la possibilité d'effectuer des appels ou d'envoyer des messages textes. Imaginer leurs proches inquiets à leurs sujets les stresse, plus que l'impossibilité d'avoir accès à leur musique, par exemple.

4.1.3. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils

Il y aussi chez beaucoup, une envie de se déconnecter et de revenir à des relations plus humaines, et moins virtuelles. Être constamment sur les sans-fils entraîne chez beaucoup d'étudiants un phénomène de saturation, causée par une sorte de boulimie du virtuel. La prise de conscience peut amener certains étudiants à se détacher momentanément du virtuel, parce qu'ils ne supportent plus le flot continu d'informations.

4.2. Regard des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants

Si plusieurs étudiants considèrent les sans-fils comme faisant partie de leurs corps, au point d'être des prolongements d'eux-mêmes, il n'est pas rare de trouver des enseignants qui observent ce phénomène chez leurs étudiants. Certains parlent précisément des sans-fils comme des prolongements parfois très naturels des étudiants, du fait de leur nature portable et facile à utiliser. Le laisser-aller est donc, dans certains cas, un indicateur de la profondeur du lien entre les sans-fils et les étudiants dans le contexte de la salle de classe. En effet, dans une telle situation, beaucoup d'enseignants ont l'impression qu'interdire ou réguler l'usage des sans-fils dans la salle de classe s'apparenterait à tenter d'interdire ou réguler une fonction naturelle effectuée par leurs étudiants. La seule solution pour ces enseignants consiste à faire avec.

4.2.1. Regard des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance ou d'addiction

De la part des enseignants, c'est moins un diagnostic qu'une expression pour désigner une utilisation qu'ils trouvent excessive, abusive, voire irrépressible chez les étudiants. L'une des plus grosses dépendances aux sans-fils se fait à travers la consultation

effrénée des messages sur les téléphones intelligents. Il n'est pas rare que les enseignants pensent que plusieurs étudiants sont carrément esclaves de leurs appareils. Les enseignants, à travers la relation privilégiée qu'ils ont avec les étudiants, ne manquent pas, quand il le faut, de tirer la sonnette d'alarme quand ils constatent les effets négatifs causés par les liens très étroits entre les étudiants et les sans-fils. Les enseignants sont témoins, pendant leurs cours, de la manière dont les étudiants interagissent avec les sans-fils. Il en ressort que les étudiants craignent que la déconnexion de leurs réseaux ne les éloigne de leurs relations ou de leurs contacts.

4.2.2. Conséquences de l'addiction et/ou dépendance chez les étudiants, vécues par les enseignants dans la salle de classe

Pour expliquer les souffrances que vivent les étudiants dépendants de leurs sans-fils, quand ils sont dans l'impossibilité de s'en servir, il arrive que les enseignants utilisent des images assez fortes. Par exemple, pour certains étudiants, attendre la fin du cours est aussi douloureux que « se faire arracher le cœur ». Pour d'autres, c'est « comme s'ils mourraient de soif ». L'utilisation du registre lié à la souffrance et à la vie, est symptomatique du fait que ces étudiants trouvent un sens à leurs vies à travers les utilisations qu'ils font des sans-fils. Les liens entre les étudiants et les sans-fils sont tellement forts, que les enseignants ont quelques fois besoin de présenter brutalement cette réalité, pour faire décrocher certains étudiants des sans-fils. Plus les enseignants ont de l'ancienneté, mieux ils arrivent à distinguer les périodes qui marquent les changements d'habitudes chez les étudiants, par rapport à l'usage des sans-fils dans la classe. Certains enseignants sont même assez précis quant à la période qui leur permet de constater la différence entre l'avant et l'après généralisation des sans-fils.

Les étudiants arrivent en classe presque tous fatigués pendant les cours du matin, parce qu'ils ne dorment quasiment plus les nuits à cause de leur téléphones intelligents et

leurs tablettes électroniques. L'impact est tel, que l'organisation du cours peut en être affecté. Il arrive que les étudiants fassent part de leurs problèmes, qu'ils qualifient eux-mêmes de dépendances aux sans-fils, à leurs professeurs.

4.3. Les usages des sans-fils

Ce travail montre que les usages des sans-fils dans la salle de classe peuvent être classés en quatre catégories, comme le montre le tableau ci-dessous.

Usages effectués sans la permission des enseignants	
1. Usages non pédagogiques	**2. Usages pédagogiques**
a. Téléphoner b. Texter c. Aller sur les réseaux sociaux d. Regarder des vidéos e. Écouter de la musique f. Naviguer sur Internet g. Filmer et photographier h. Jeux en ligne i. Horloge	a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire
Usages effectués avec la permission des enseignants	
3. Usages non pédagogiques	**4. Usages pédagogiques**
a. Recevoir ou répondre à des messages texte b. Recevoir un coup de fil pendant qu'ils sont dans la salle de classe, mais sortir de la salle de classe pour aller répondre	a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire en ligne e. Regarder des vidéos f. Concours g. Sondages h. Prise de notes

Tableau 4.1. Tous les types d'usages

4.3.1. Les usages non pédagogiques des sans-fils

Plusieurs raisons poussent les étudiants à faire des usages non pédagogiques. L'ennui pendant le cours, le besoin de rester en contacts avec des amis, consulter les messages, naviguer sur les réseaux sociaux, regarder des vidéos et écouter la musique, diffuser des images sur les réseaux sociaux, jouer en ligne, horloge.

4.3.2. Les usages pédagogiques des sans-fils

Dictionnaire électronique, conjugueur, ouvrages, appareil photo, caméra, prise des notes, lecture des notes de cours, le visionnage de vidéos, les sondages à usage pédagogique.

La présentation des usages des sans-fils par les étudiants, dans la salle de classe, serait incomplète si elle n'abordait pas le regard que les enseignants portent sur ces usages, mais aussi le regard des étudiants sur leurs propres usages. En effet, il ne s'agit pas seulement de décrire les usages que les étudiants font des sans-fils dans la salle de classe. Il est aussi question de montrer que, pour plusieurs raisons, tous les étudiants ne sont pas favorables à l'usage des sans-fils dans la salle de classe ; que ce soit avec ou sans la permission de leurs professeurs.

4.3.3. Les cas de figures de l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe

Les étudiants désapprouvent l'utilisation des sans-fils en classe, avec des exceptions. Ils la désapprouvent, sauf pour des raisons pédagogiques, sauf quand ils en font une utilisation qu'ils estiment rapide. Pour d'autres encore, la consultation de messages textes fait partie des utilisations très rapides, donc exceptionnelles. Quand ils s'ennuient pendant le cours, ils peuvent s'en servir quand ils ne sont pas loin.

4.3.4. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe sans exceptions

Pour beaucoup d'étudiants, utiliser les sans-fils en classe est irrespectueux; que les enseignants le permettent ou pas. Pour ces derniers, les sans-fils doivent tout simplement être rangés pendant le cours, parce que les étudiants distraits font perdre aux enseignants leur concentration.

4.4. Regard des enseignants sur les usages des sans-fils par les étudiants

L'utilisation pédagogique s'est en quelque sorte imposée de fait. Les sans-fils ne sont pas la cause du changement du comportement des étudiants, mais seulement un moyen de plus dont ils se servent pour se distraire dans la salle de classe.

4.5. Forme, contenu et temporalité des règlements

Chaque cégep a son propre règlement concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en général, et des sans-fils en particulier. Il y a une volonté des enseignants d'avoir des règlements qui soient à la fois suffisamment englobants et pas trop précis, et qui puissent leur permettre de prendre en compte les réalités actuelles et leurs éventuelles évolutions.

Pour qu'un règlement soit englobant, les termes employés pour décrire les situations qu'il traite, doivent être génériques.

Les pratiques peuvent évoluer tellement rapidement, qu'un règlement peut être désuet, et nécessiter des mises à jour très peu de temps seulement après son élaboration.

4.5.1. Les règlements d'usage des sans-fils comme outils de protection des cégeps

Plusieurs étudiants sont d'avis que les enseignants sont protégés par la présence des règlements dans les cégeps.

Beaucoup d'enseignants, considèrent les règlements comme des outils à travers lesquels les cégeps, en tant qu'institutions, manifestent leur soutien à leurs enseignants. Le règlement permet également aux enseignants, en cas de problèmes, de se sentir appuyés par l'institution collégiale.

4.5.2. Les caractéristiques d'un règlement efficace d'après les enseignants

L'efficacité d'un règlement, d'après les enseignants, dépend de son exhaustivité car il devient très englobant et permet de répondre à un très grand nombre de cas.

D'autres enseignants mettent l'accent sur la manière dont le règlement est écrit. Il doit être précis et bien formulé. Son efficacité dépend aussi beaucoup de la capacité de la personne qui va l'appliquer, à pouvoir l'expliquer aux étudiants.

Les enseignants doivent avoir suffisamment d'expérience pour prendre les bonnes décisions, quand cela s'impose. Le règlement doit être suffisamment clair pour les enseignants, pour éviter les ambiguïtés dans son application.

Quand bien même un règlement présenterait des imperfections, c'est aux enseignants que revient la tâche de clarifier les zones d'ombres susceptibles de causer des problèmes. Le règlement doit être clair.

4.6. Regard des étudiants sur les règlements concernant l'usage des sans-fils

Pour plusieurs étudiants, les règlements permettent de les protéger de toutes sortes de nuisances de la part de leurs collègues. Ils visent aussi à les protéger contre leurs propres inconduites, par les limites qu'ils leur imposent. Mais ces limites, d'après les étudiants, protègent aussi les enseignants, dans le sens où ils empêchent les étudiants de nuire à leurs professeurs pendant qu'ils donnent leurs cours. Ces étudiants souhaitent des règlements plus contraignants, parce qu'ils pensent que c'est le moyen que les cégeps, en tant qu'institutions, ont en leur possession pour se protéger, notamment contre les effets négatifs de la généralisation des sans-fils.

4.7. L'application des règlements dans la relation triangulaire Δ1

Δ1 désigne la relation triangulaire qui implique les enseignants qui ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser les sans-fils, que ce soit pour des raisons pédagogiques ou personnelles. Même s'ils ne connaissent pas le règlement, ces enseignants savent au moins que celui-ci leur donne le pouvoir de permettre ou d'interdire l'usage des sans-fils dans la salle de classe. La relation Δ1 concerne aussi les étudiants prolongés par les sans-fils, ainsi que les usages qu'ils effectuent.

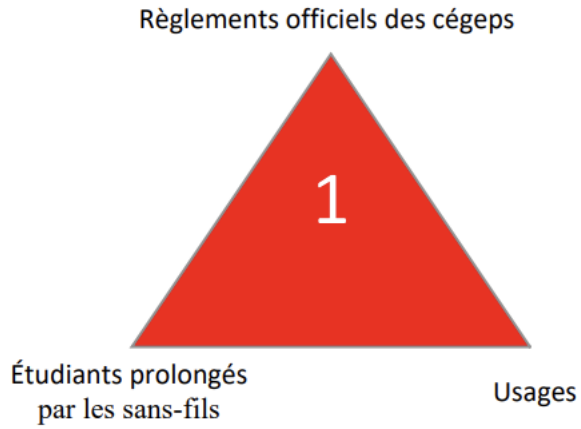


Figure 4.1. Application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1

La relation Δ1 est basée sur la morale absolue, dans le sens où les enseignants appliquent strictement le règlement dont le non-respect est passible de sanction. Il s'agit pour certains enseignants d'une position dogmatique. Comme l'indique le tableau 3.2, sur les 20 enseignants qui ont participé aux entrevues, 7 ne permettent pas du tout que leurs étudiants se servent des sans-fils dans la classe, même pour des raisons pédagogiques.

Comte-Sponville (1991) définit la morale, justement, comme « un discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du *Bien* et du *Mal* considérés comme valeurs universelles et absolues.

Pour Ricœur (1990) c'est un ensemble d'interdictions telles que : « Tu ne tueras pas », « Tu ne mentiras pas », etc. Dans le cas d'espèce, nous disons : « Tu ne feras pas usage des sans-fils dans la salle de classe quand le règlement te l'interdit ».

En nous basons sur les définitions de Comte-Sponville (1991) et de Ricœur (1990), nous définissons la morale absolue, dans le cadre de l'usage des sans-fils dans les cégeps, de la manière suivante.

La morale absolue est un discours normatif et impératif, incarné par le ou la responsable pédagogique, et qui oppose le non-respect et le respect de la norme, basée sur un ensemble d'interdictions de l'usage des sans-fils pendant une activité pédagogique, peu importe l'endroit dans l'enceinte du cégep.

L'efficacité d'un règlement dépend aussi beaucoup de l'expérience de l'enseignant qui va l'appliquer. Plus les enseignants accumulent les années d'expérience, moins ils ont besoin de règlements pour gérer leurs classes. L'application du règlement dépend

d'autres facteurs comme le nombre d'étudiants dans la salle de classe et la matière enseignée.

4.8. L'application de la double règle dans la relation triangulaire Δ2

On qualifie Δ2 de relation dynamique, car l'enseignant peut interdire ou permettre certains usages aux étudiants. Comme l'indique le tableau 3.2, sur les 20 enseignants qui ont participé aux entrevues, 13 pratiquent la double règle, en permettant à leurs étudiants de faire des usages pédagogiques de leurs sans-fils.

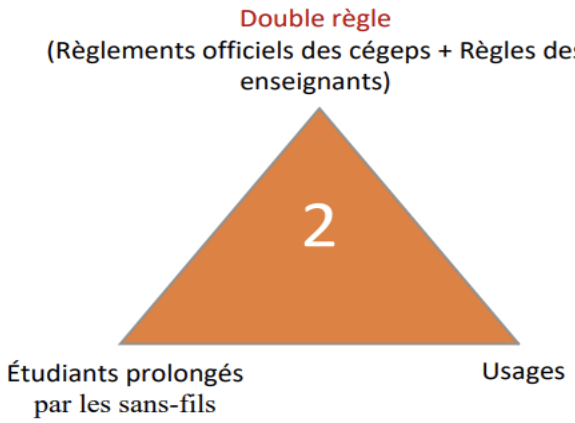


Figure 4.2. Application de la double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2

La relation Δ2 est basée sur la morale relative. En nous basant sur les définitions de la morale de Comte-Sponville (1991) et de Ricœur (1990), nous définissons la morale relative, dans le cadre de l'usage des sans-fils dans les cégeps, de la manière suivante.

La morale relative est un discours normatif et non impératif, incarné par le ou la responsable pédagogique, et qui oppose le non-respect et le respect de la norme, basée sur un ensemble d'interdictions. Celles-ci peuvent être momentanément levées par le

ou la responsable pédagogique, pour permettre des usages pédagogiques et non pédagogiques des sans-fils, peu importe l'endroit dans l'enceinte du cégep.

Pour plusieurs enseignants, la confrontation avec les étudiants est une chose qu'ils tentent d'éviter par tous les moyens, non seulement pour ne pas détériorer davantage le climat dans la salle de classe, mais aussi pour ne pas être mal vus par leurs étudiants. Certains craignent même que leurs étudiants ne les aiment plus. Malgré ces considérations, quand ils estiment qu'une situation devient intenable dans la salle de classe, et qu'ils doivent intervenir par rapport à un usage qu'ils estiment nuisible. Le règlement leur confère la légitimité et l'autorité de le faire. En effet, quand les enseignants ne peuvent pas compter sur une attitude morale, encore moins éthique de la part de leurs étudiants, ils peuvent décider d'interdire l'usage des sans-fils et même appliquer des sanctions.

4.9. La responsabilisation des étudiants dans la relation triangulaire Δ3

La dernière catégorie des enseignants est celle de ceux qui n'appliquent ni les règlements des cégeps, ni des règles personnelles. Comme l'indique le tableau 3.2, sur les 20 enseignants qui ont participé aux entrevues, 13 sont permissifs à l'usage pédagogique des sans-fils dans la classe. Mais les entrevues révèlent qu'en dehors des usages pédagogiques, il y a des enseignants qui sont totalement permissifs, même pour des usages non pédagogiques. D'après ces enseignants, les étudiants se pénalisent eux-mêmes quand ils ne sont pas capables d'être responsables dans la salle de classe.

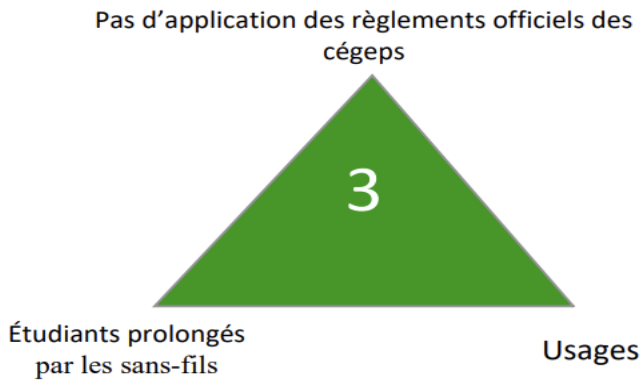


Figure 4.3. Non-application du règlement avec la généralisation des sans-fils dans Δ3

L'exception concerne la possibilité de fraude pendant les examens. En dehors de cette période, les étudiants ont tout le loisir de disposer de leurs appareils comme bon leur semble. La nocivité des sans-fils dans la salle de classe est aussi analysée à l'aune des expériences personnelles des enseignants, quand ils étaient autrefois étudiants. Tant que les désagréments causés par l'utilisation ne concernent que les étudiants eux-mêmes, ils auront le droit de se servir de leurs appareils. Le point commun chez tous les enseignants, quel que soit leur établissement d'enseignement, est l'importance qu'ils accordent au comportement et au sens des responsabilités des étudiants.

4.10. L'importance de la direction dans le processus de sanction

L'appui de la direction est particulièrement apprécié par les enseignants. Les directions des cégeps devraient assister beaucoup plus les enseignants.

4.11. L'importance de la sanction dans le règlement

La plupart des enseignants ne conçoivent pas l'existence d'un règlement officiel concernant l'usage des sans-fils dans leurs cégeps, sans qu'il ne comporte des sanctions. La présence des conséquences dans les règlements permet aux enseignants de signifier clairement à leurs étudiants qu'il y a des limites à ne pas dépasser.

4.12. La sanction ou l'outil de légitimation du règlement

La sanction est vue par beaucoup d'enseignants comme un instrument qui donne de la légitimité au règlement, et qui sert à garantir l'ordre dans la salle de classe.

L'idée de l'équité est chère à beaucoup d'enseignants, parce qu'elle place tous les étudiants sur le même pied d'égalité par rapport au règlement et aux règles en vigueur dans la classe. Il y a des enseignants qui pensent que sans les sanctions, les règlements ne seraient finalement que de simples documents de sensibilisation ou d'information. De plus, la sanction est aussi un instrument qui permet aux enseignants d'accompagner leurs étudiants dans leur quête de réussite.

4.13. Le processus de sanction

Les enseignants font la différence entre l'esprit et la lettre du règlement ou de leurs propres règles, par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Le bon jugement, pour d'autres enseignants, consiste à analyser en détails l'action effectuée par l'étudiant, pour essayer de lui trouver des circonstances atténuantes. Il y a des situations qui poussent les enseignants à sanctionner leurs étudiants immédiatement, « sans aucune forme de procès ». Le but de la rencontre avec l'étudiant, est de permettre à l'enseignant de comprendre ce qui amène l'étudiant à agir tel qu'il le fait pendant le cours.

4.14. Les formes et l'intensité des sanctions

Pour certains enseignants les sanctions ne doivent pas être l'élément central d'un règlement. Pour ce qui est de son intensité, il ne s'agit pas de sanctionner l'étudiant fautif dès la première offense, mais de considérer un spectre de sanctions à appliquer. Puisqu'il n'y a pas de sanctions idéales, selon plusieurs enseignants, les sanctions doivent être appliquées, non seulement en fonction de la faute commise, mais en prenant aussi en compte le contexte qui entoure la transgression. Cela veut dire que la sanction est un cadre qui peut laisser la place à l'interprétation, puisqu'elle n'est pas absolue ; du moins elle ne devrait pas être considérée comme telle. L'idée d'un référentiel de sanctions, allant de la moins forte à la plus forte, est présente chez beaucoup d'enseignants. Il pourrait donc arriver que les enseignants ne passent pas par un avertissement, et commencent à appliquer directement les sanctions les plus fortes du spectre, y compris la sanction ultime qui est l'exclusion de l'établissement.

4.14.1. L'avertissement

L'avertissement est considéré par beaucoup d'enseignants comme un marqueur qui indique que l'étudiant transgresseur est désormais entré dans la zone des sanctions. L'avertissement peut être également signifié une ou plusieurs fois, sous forme orale, à l'étudiant qui transgresse une règle. Les avertissements peuvent s'étaler sur plusieurs séances. Dans ce cas l'enseignant a tout le contexte en mémoire, ou sous forme de notes pour qu'il s'en rappelle. Après avoir mis un étudiant à la porte après deux avertissements, cela ne veut pas forcément dire que l'enseignant remet le compteur des avertissements à zéro pour l'étudiant concerné. En effet, dans le cas d'une nouvelle transgression, l'enseignant peut décider de confier le sort de l'étudiant à la direction de l'établissement. Dans ce cas il est envoyé à la direction.

4.14.2. La privation

Concrètement il s'agit de restreindre les possibilités d'agir, et de limiter les droits des personnes coupables. En même temps, ce type de décisions peut nuire à la réussite de l'étudiant, puisqu'il est privé d'une partie des ressources dont il se sert pour étudier.

La privation, en dehors d'enlever les codes d'accès à la plateforme du cégep, consiste aussi à priver l'étudiant transgresseur de son appareil, en le lui confisquant. Le fait de confisquer l'appareil peut être une alternative que les enseignants utilisent pour ne pas avoir à mettre des étudiants dehors, puisqu'en les laissant dans la salle de classe, ils pourront quand-même assister au cours. Il y a des enseignants qui font tout ce qu'ils peuvent pour éviter d'arriver au point où ils seraient obligés de confisquer l'appareil d'un étudiant. Pour cela ils multiplient les avertissements, jusqu'à finalement confisquer l'appareil.

4.14.3. L'autosanction ou le fait de se sanctionner soi-même

Plusieurs enseignants sont adeptes de ce que l'on pourrait appeler l'autosanction. Pour ces enseignants, la seule sanction valable est celle que l'étudiant s'inflige tout seul en tant que conséquence de son indiscipline dans la salle de classe. Derrière le principe de l'autosanction, il y a la prise de conscience à travers l'analogie de la sanction par le feu. L'autosanction dans le cadre de l'usage des sans-fils s'illustre particulièrement dans les résultats académiques des étudiants.

4.14.4. L'expulsion

L'exclusion des étudiants de la salle de classe, à cause de leur utilisation non règlementaire des sans-fils est fréquente. La sanction ultime pour un étudiant est son

renvoi de l'établissement. Aucun des enseignant interrogé n'a fait renvoyer un étudiant du cégep. Nous n'avons pas non plus rencontré d'étudiants qui auraient subi cette sanction. Le renvoi de l'établissement peut également intervenir directement, dépendamment de la gravité de la transgression.

4.15. Le regard des étudiants sur la sanction en cas de non-respect du règlement

Pour plusieurs étudiants, et pour plusieurs raisons, la sanction est une bonne chose qu'il faut appliquer, quand le règlement n'est pas respecté. Pour d'autres étudiants encore, les sanctions sont considérées comme justes, à tel point que les personnes qui se comportent mal n'ont d'autres choix que de les subir. Plusieurs étudiants considèrent la sanction comme le moyen qui permet de rendre le règlement efficace.

L'autre raison pour laquelle les étudiants plaident pour la présence des sanctions dans les règlements, est la possibilité de graduer les conséquences en fonction des infractions commises. Il y a aussi des étudiants qui estiment que les règlements en vigueur dans leurs cégeps sont trop laxistes, et que les directions des cégeps devraient les durcir davantage. À travers ces illustrations, ces étudiants manifestent leur totale approbation au fait que la transgression du règlement doit entraîner des sanctions d'une intensité proportionnelle à la nature de l'infraction constatée. Cela peut aller jusqu'à des sanctions extrêmement sévères quand les sans-fils sont utilisés pour causer du tort aux personnes dans les cégeps, notamment quand cela touche à leur réputation. Les étudiants, même les plus favorables aux sanctions, tiennent beaucoup à leurs sans-fils et le font savoir. S'ils comprennent que la transgression d'un règlement doit entraîner des conséquences, même les plus sévères, plusieurs d'entre eux n'acceptent cependant pas que la confiscation des appareils fasse partie des sanctions.

Pour beaucoup d'étudiants favorables aux sanctions, les priver de leurs sans-fils est inadmissible, puisque cela revient à les priver d'une partie d'eux-mêmes.

Le risque de conflits entre les étudiants sanctionnés et leurs professeurs, est l'autre raison que les étudiants évoquent pour dénoncer les sanctions. Si la nuisance n'est pas grave, plusieurs étudiants pensent qu'il est inutile de sanctionner, surtout qu'ils sont adultes. À ce titre, selon les étudiants, chacun devrait faire ce qu'il veut, si cela n'entraîne pas de nuisance pour les autres. Pour justifier leur refus des sanctions, certains étudiants parlent souvent de leur vécu au cycle secondaire, à titre de comparaison avec ce qu'ils vivent au cégep.

4.16. La double règle comme outil de régulation de l'usage des sans-fils par les étudiants

Sur la base de leurs règles personnelles, les enseignants permettent à leurs étudiants de faire usage des sans-fils dans la salle de classe. Ces usages peuvent être pédagogiques ou non pédagogiques, comme illustrés dans le tableau ci-dessous.

Usages qui permettent les glissements entre la morale absolue à la morale relative	
1. Avec la permission de l'enseignant pour des raisons pédagogiques	2. Avec la permission de l'enseignant sans raisons pédagogiques
a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire en ligne e. Regarder des vidéos f. Concours g. Sondages h. Prise de notes	a. Recevoir ou répondre à des messages texte. b. Recevoir un coup de fil pendant qu'ils sont dans la salle de classe, mais sortir de la salle de classe pour aller répondre.

Tableau 4.2. Usages qui permettent les glissements entre morale absolue et morale relative

Les enseignants peuvent, grâce à la double règle, décider de sanctionner ou pas les étudiants coupables d'avoir enfreint les règles.

La double règle permet aux enseignants de faire varier leur degré de permissivité et/ou d'interdiction par rapport à l'utilisation des sans-fils.

Conclusion

Ce chapitre consacré aux résultats de recherche nous donne la matière à partir de laquelle nous allons réaliser nos analyses. Ces résultats sont la somme de tous les thèmes qui ont émergé des entrevues avec les enseignants et les étudiants. Dans ce chapitre nous les avons présentés sous une forme un peu plus élaborée. En guise de rappel, nous avons opté pour une posture subjectiviste. Les subjectivistes donnent du sens à une réalité construite par les acteurs (enseignants et étudiants) en présence. C'est ce construit, qui a émergé, sous la forme de plusieurs thèmes et sous-thèmes, que nous allons analyser dans les prochains chapitres, pour leur donner du sens. En d'autres mots nous allons effectuer un travail d'interprétation dans les deux prochains chapitres. Nous commençons par les sans-fils comme prolongements des usagers et leurs conséquences en termes d'usages.

CHAPITRE V

LES SANS-FILS COMME PROLONGEMENTS DES USAGERS ET LEURS CONSÉQUENCES EN TERMES D'USAGES

Les sans-fils sont, pour beaucoup d'étudiants, des prolongements de leurs corps. C'est en tout cas ainsi qu'ils les perçoivent. C'est la raison pour laquelle le terme « étudiants prolongés » est utilisé dans cette recherche, pour exprimer cette réalité. La compréhension de la dimension éthique des usages des sans-fils, par les étudiants dans la salle de classe, ne peut faire l'économie de l'analyse de la relation entre les étudiants et les sans-fils, tant du point de vue des étudiants eux-mêmes, que de celui des enseignants. Les enseignants, en tant que témoins privilégiés de cette relation dans la salle de classe, ont une perception qu'il est aussi intéressant de prendre en compte. Ainsi les perceptions de ces deux groupes, prises ensemble, permettent de mieux préciser ce que le prolongement de soi veut dire en ce qui concerne les relations entre les étudiants et les sans-fils de manière générale, mais surtout dans le contexte de la salle de classe. C'est l'objectif de ce chapitre.

5.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi

La plupart des étudiants considèrent les sans-fils comme des prolongements de leurs corps. Cette affirmation se rapporte au concept d'extériorisation de Leroi-Gourhan (1964), repris par Stiegler (1994). L'extériorisation ne fait pas référence à un simple prolongement physique par le biais d'un appareil. En effet, ce prolongement permet aux utilisateurs des sans-fils de réaliser des gains fonctionnels, comme l'affirme Métais (2018). Cela veut dire que les sans-fils permettent à leurs usagers d'augmenter leurs corps, en termes de capacités fonctionnelles, au-delà de ce qu'ils peuvent accomplir par eux-mêmes, naturellement. C'est dans ce sens que Leroi-Gourhan (1964) parle d'invention de l'Homme par la technique. Dans le cas des sans-fils, ils permettent aux étudiants de franchir des paliers dans leur développement. Ce gain fonctionnel se manifeste par le fait que les étudiants, submergés par la technique, ne sont plus capables d'exercer leurs fonctions cognitives de façon naturelle. Ils le font à travers les sans-fils et au rythme que leur impose ces technologies.

Les sans-fils comme prolongement de soi se manifeste aussi par les utilisations constantes que les étudiants font des sans-fils. Comme l'affirme Ellul (2004), par le biais de leurs téléphones intelligents et de leurs tablettes numériques, les étudiants sont constamment plongés dans l'univers technologique des sans-fils, dans lequel ils baignent littéralement. Toujours concernant cette proximité avec les sans-fils, Fourquet-Courbet et Courbet (2017) en parlent, comme faisant intimement partie des gens, à un point tel qu'ils finissent par représenter une extension de leurs corps physiques.

La possibilité que leur offrent les sans-fils d'étendre leur mémoire, à travers la gestion de plusieurs documents de diverses natures (photos, vidéos, documents écrits), ne fait que renforcer cet argument de leur part. Pour ce qui est de la mémoire, Andrieu (2007) considère, par exemple, le téléphone intelligent comme une greffe placée au bout des doigts, et qui aide à mémoriser des numéros. Cela montre que la fonction des sans-fils

en tant que support de mémoire (Stiegler, 1994) suffit à certains étudiants pour considérer les sans-fils comme des prolongements d'eux-mêmes. En lien avec la fonction des sans-fils comme support de mémoire, Tordo (2018) parle de la technologie comme jouant une fonction de contenance du psychisme, dans ce sens qu'elle permet de contenir les données personnelles des usagers ; c'est-à-dire d'une certaine manière la vie psychique ses étudiants.

Pour comprendre l'importance de la relation entre les étudiants et leurs sans-fils, et réaliser combien ils les considèrent comme des prolongements d'eux-mêmes, il convient d'analyser la place que ces technologies occupent dans leurs vies. Cela passe par la question de savoir si les étudiants considèrent les sans-fils comme leurs bureaux ambulants. Le bureau représente l'endroit où et d'où les étudiants réalisent la plupart de leurs activités. C'est aussi à cet endroit qu'ils entreposent des documents de différentes natures sous différents formats (vidéos, musique, cours, etc.). Cela veut dire qu'à partir de leurs sans-fils, les étudiants sont capables d'être actifs, et presque aussi efficaces que s'ils étaient assis devant un ordinateur de bureau[27]. C'est en cela que les sans-fils, en tant que prolongements du corps, ont beaucoup d'intérêts pour les étudiants. Cette recherche met l'accent sur le temps des cours, dans l'espace de la salle de classe.

Quand ils sont en possession des sans-fils, les étudiants sont aussi efficaces dans la réalisation de certaines activités (lire les notes de cours, communiquer par messages textes, regarder des vidéos, écouter de la musique, etc.) que s'ils se trouvaient dans leurs bureaux. En dehors des activités que les sans-fils permettent aux étudiants de réaliser, il y aussi tous les documents qu'ils permettent de transporter, ou dont ils permettent l'accès direct grâce à une connexion Internet. En ayant ces appareils sur eux, les étudiants considèrent donc qu'ils transportent, d'une certaine manière, leurs

27. Nous précisons les activités effectuées par les étudiants dans la partie consacrée aux usages.

bureaux avec eux. Cela leur permet aussi de s'organiser en consultant, par exemple, leurs agendas ou leurs horloges.

> MÉ_Étud_cégep1 : Oui. C'est quand même un bureau. J'ai des affaires en rapport avec la banque, que ça soit avec l'école. Des affaires assez personnelles, que ça soit aussi pour mon travail. Donc euh tout est là-dedans. Donc si je le perds, j'aurais pas mal de problèmes à récupérer.

Pour d'autres encore c'est tout simplement une question de vie. Toute leur vie y est contenue.

> SA_Étud_cégep3 : je dis souvent qu'elle est toute ma vie. Si je perds mon cellulaire, je perds toute ma vie. Il y a des photos de moi, de mes copains, de ma famille. Il y a mes travaux dessus. C'est vraiment très… il y a tout dedans.

Les étudiants sont attachés à leurs sans-fils parce qu'ils y ont mis beaucoup de ressources, et qu'ils peuvent, à partir de ces technologies, avoir accès à d'autres ressources via Internet. Cela veut dire que les sans-fils n'ont d'intérêt pour les étudiants que dans le sens où ils leurs permettent de réaliser des activités qu'ils jugent importantes, sinon ces technologies n'auraient aucun intérêt pour eux. Cela veut donc dire que la dépendance aux sans-fils est relative à l'importance qu'on leur accorde. C'est la raison pour laquelle plusieurs étudiants s'accrochent à leurs sans-fils, car ils en dépendent fonctionnellement pour plusieurs de leurs activités. Park (2019) parle de dépendance fonctionnelle parce que les sans-fils permettent aux étudiants d'être opérationnels. Les étudiants ne dépendent pas de l'objet technique en tant que tel, mais des fonctions technologiques qui leur permettent de réaliser des activités. Autrement dit, si les sans-fils ne leur permettaient pas de réaliser des gains de fonctions, les étudiants n'en seraient pas dépendants. Il est important de préciser que la dépendance n'est pas forcément pathologique. Les étudiants dépendent de leurs sans-fils pour avoir accès à leurs documents, gérer un blog, peu importent le moment et l'endroit où ils se

trouvent. Ceux qui travaillent peuvent contacter ou d'être contactés par leurs employeurs au moyen des sans-fils, y compris quand ils sont dans la salle de classe. On parle donc de dépendance fonctionnelle parce que les étudiants organisent leurs activités quotidiennes en se basant sur les sans-fils, au point d'en dépendre entièrement. Pour bien comprendre la dépendance fonctionnelle, on pourrait, par exemple, dire d'un chercheur qu'il est dépendant de son dictaphone pour enregistrer des entrevues. Sans cet appareil, il ne pourrait pas être fonctionnel. La dépendance existentielle est le besoin, pour certaines personnes, d'être en contact permanent avec d'autres personnes, par le biais des sans-fils.

Puisque les étudiants affirment être prolongés par les sans-fils, il convient de se poser la question de savoir comment ils réagissent quand le prolongement n'est plus valable pour une raison ou une autre. Les manifestations causées par le non-prolongement peuvent être des indications sur l'importance des liens et le niveau de dépendance qu'ils ont justement envers les sans-fils.

5.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction

Comment les étudiants réagissent ou se comportent quand ils ne sont pas en possession de leurs téléphones cellulaires ou de leurs tablettes numériques, autrement dit quand ils ne sont pas, pendant un moment, dans le bain technologique des sans-fils (Stiegler, 1994) ? Ellul (2004) parle de la technique comme d'une chose tellement présente qu'on ne s'en rend compte que lorsqu'elle fait défaut. Pour Stiegler (1994), on ne s'en aperçoit que lorsque se produit un accident, comme lorsque le poisson volant sort furtivement de l'eau pendant un laps de temps (Stiegler, 1994). C'est ce que Heidegger (1953) appelle le dévoilement.

Pour ce qui est des sans-fils, quand ils ne sont pas en leur présence, les réactions sont variables d'un étudiant à l'autre. Mais il y a quand même une tendance qui est celle de ne pas se sentir bien. Le fait d'être constamment connectés peut donner l'illusion à certains, une fois qu'ils ne le sont plus, qu'ils vont manquer un appel, ou recevoir un message ; qu'il soit d'ailleurs important ou pas. Ils veulent avoir le contrôle, c'est-à-dire savoir ce qui rentre et quand cela rentre. Cela rejoint les propos de Jauréguiberry (2014) qui considère que ce n'est finalement pas l'addiction ou la dépendance qui rend la déconnexion difficile, mais plutôt la peur de manquer un appel ou un message, c'est-à-dire la FOMO[28]. La FOMO est caractéristique chez les grands usagers des réseaux sociaux numériques (RSN). Motivés par cette peur, les étudiants vont manifester la volonté de rester connectés en permanence avec leurs relations, pour savoir ce qu'il se passe dans leurs réseaux. Comme l'affirme Fourquet-Courbet et Courbet (2017), plus les étudiants vont utiliser leurs sans-fils de façon excessive, plus il est probable qu'ils ressentent fortement la FOMO et qu'ils soient anxieux (Elhai et al., 2016 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). C'est effectivement ce qui arrive à plusieurs étudiants qui, à l'aide de leurs sans-fils, consultent très activement et de façon frénétique leurs comptes sur les RSN, parce qu'ils veulent être sur le coup de tout ce qu'il se passe. Pour d'autres il s'agit de consulter sur une base régulière des notifications concernant des messages publiés sur les RSN. Comme l'affirment Fourquet-Courbet et Courbet (2017), cela a pour conséquence l'augmentation de l'anxiété et, finalement, de la dépendance aux sans-fils. Mais chez plusieurs étudiants, l'anxiété peut être causée par la peur quasi-obsédante et continuelle, de ne pas être en possession de son téléphone intelligent ou de sa tablette numérique en état de marche. Il s'agit concrètement pour ces étudiants de se retrouver dans l'incapacité de communiquer, d'être hors connexion, dans l'impossibilité d'accéder à certaines informations et de ne pas pouvoir accéder aux commodités offertes par les sans-fils (Yildirim et Correia, 2015 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Comme

28. En anglais Fear Of Missing Out (FOMO).

l'affirme Licoppe (2002, dans Lardellier et Moatti, 2014), plusieurs de ces étudiants craignent le silence que leur impose le monde hors réseau et hors ligne.

La réaction la plus rationnelle pour certains étudiants est l'inquiétude de ne pas avoir leurs appareils, seulement quand ils savent qu'ils vont en avoir besoin. Quand ils n'en ont pas besoin, ils profitent du moment présent, tout simplement. Pour les étudiants qui ne peuvent pas consulter leurs appareils à cause de l'interdiction par l'enseignant, quand ils sont en cours, la libération du stress et de l'anxiété se fait à la pause. C'est le moment pendant lequel ils se précipitent sur leurs appareils. Plusieurs auteurs (Womack et McNamara, 2017 ; Berry et Westfall, 2015 ; Jones et al., 2020) montrent que les étudiants sont à ce point prolongés par les sans-fils, que cela constitue la normalité. Même quand cela met leur réussite académique en danger, ces étudiants ont du mal à se défaire des sans-fils.

5.1.2. Stress et anxiété comme manifestations de la dépendance et/ou de l'addiction

Lorsque les étudiants vont au cégep, c'est généralement pour la journée. Ils s'assurent donc d'avoir leurs sans-fils avec eux. Quand ils ne les ont pas, ils sont sujets à ce qu'ils décrivent comme le stress et l'anxiété. Ce sont des perceptions de la part des étudiants, et non des mesures objectives de leur état psychologique. Ils ressentent de l'anxiété et du stress, parce qu'ils pensent avoir peut-être perdu leurs appareils.

> RH_Étud_cégep1 : C'est vrai que j'étais anxieux. D'être anxieux c'est la première réaction. C'est sûr que bon, penser qu'on a oublié son téléphone ou de l'avoir perdu, c'est sûr que ça rend anxieux surtout que ça coute cher. Mais quand on réalise que bon il est tout simplement chez nous, c'est tant mieux.

L'anxiété et le stress sont aussi causés par l'impression, justifiée ou pas, d'avoir manqué des appels téléphoniques ou des messages, c'est-à-dire la FOMO (Jauréguiberry, 2014). Dans ce cas, ne pas être en possession de ses appareils peut être à l'origine d'une journée stressante, à cause de l'impossibilité, bien que momentanée, de donner suite à tous les messages qui pourraient rentrer.

> MC_Étud_cégep1 : Ça rend la journée un peu plus stressante. Parce que je peux pas répondre à ceux qui m'envoient des messages aussi souvent.

Même quand ils n'oublient pas leurs sans-fils chez eux, les étudiants font des projections en pensant à la journée stressante qu'ils passeraient. La peur d'oublier leurs appareils chez eux les plonge dans une sorte d'obsession.

> MA_Étud_cégep5 : c'est…rendu à un point tel où est ce que je vais souvent le matin penser est-ce que j'ai mon cell avant de demander si j'ai ma carte Opus tu sais. Fait que c'est comme, c'est vraiment rendu à un point intense. Je te dirais j'ai plus souvent ma carte opus que j'ai oublié mon cell vu que je pense plus à mon cell mais quand j'oublie mon cell ça me stresse et puis là je m'en vais sur Facebook puis j'écris j'écris à tout le monde : « oh mon dieu texter moi pas ». S'il y a quelque chose qui se passe je vais être sur Facebook mais ouais non ça me stresse parce que mes parents ils m'écrivent beaucoup dans une journée aussi.

Même quand ils savent où ils ont laissé leurs sans-fils, ils s'imaginent beaucoup de choses. Par exemple la réception d'appels ou de messages importants. Quand ces étudiants se trouvent dans une salle de classe en train de suivre un cours, ils sont totalement déconcentrés, puisqu'ils sont en situation de stress continu, jusqu'à ce qu'ils retrouvent leurs appareils.

> SC_Étud_cégep3 : Euh moi je pense que le seul élément positif dans mon cas, c'est que, admettons que je laisserais mon téléphone dans mon casier, j'ai tout

> le temps peur qu'il se fasse voler. J'ai tout le temps peur de comme manquer un appel important ou un texto important. J'ai peur de manquer quelque chose. Fait que je suis comme déconcentrée tout le cours.

L'imagination peut pousser certains à imaginer des situations difficiles, quand ils ne sont pas en possession de leurs sans-fils. C'est surtout le cas avec le téléphone intelligent. Dans ce cas ils se sentent démunis, car ils ne peuvent pas être fonctionnels, puisqu'ils sont dans l'impossibilité de joindre quelqu'un ou de se faire joindre en cas d'urgence. Dans ce cas les sans-fils jouent un rôle d'instrument de prévention.

> KL_Étud_cégep4 : le premier… ce qui me vient en tête c'est si jamais il y avait une urgence à la maison comme un feu donc on pourrait pas me rejoindre c'est ça qui me vient à l'esprit automatiquement un feu ou un dégât d'eau ou n'importe quoi c'est ça qui me vient à l'esprit en premier à chaque fois.

L'état de stress peut également être causé par l'impossibilité momentanée de rentrer en contact avec des proches, surtout pour les rassurer. L'état de stress est tel que, les autres possibilités d'utilisation des sans-fils importent peu. Par exemple écouter de la musique ou regarder des vidéos. Ce qui intéresse les étudiants à ce moment-là c'est la possibilité d'effectuer des appels ou d'envoyer des messages textes. Dans ce cas de figure les étudiants sont sujets à une dépendance existentielle (Katz, 2008 ; dans Park, 2019), car ils sont dans l'impossibilité d'établir un contact avec les personnes de leurs réseaux pour donner ou prendre des nouvelles.

> JU_Étud_cégep5 : si je n'ai pas mon cellulaire et que je me trouve dans une situation que j'ai besoin d'appeler quelqu'un là je vais demander à quelqu'un d'utiliser son cellulaire mais pas pour des trucs tu sais c'est pas mon cell et puis si je veux écouter de la musique c'est tant pis mais si j'ai pas mon cell et que je veux appeler ma mère pour lui dire où je suis ben c'est là que j'en ai besoin c'est là qu'il y a un peu d'anxiété un peu de stress.

Ces quelques cas montrent que la dépendance aux sans-fils est tellement grande, que les étudiants réagissent par le stress et l'anxiété quand ils sont séparés de leurs appareils. Cela n'est pas contradictoire avec ce qu'affirme Park (2019) concernant la dépendance. À savoir que l'attachement aux sans-fils ne doit pas forcément être considéré d'un point de vue pathologique. Car les causes qui conduisent les personnes à être très proches de leurs sans-fils peuvent tout simplement être de nature pratique, et liées à leurs vies quotidiennes et à la manière dont elles ont l'habitude de s'organiser. En effet, les exemples ci-dessus confirment ce qu'affirme Park (2019), à savoir que dans certaines situations, le concept de dépendance expliquerait mieux les comportements liés à l'utilisation des sans-fils. Car, en analysant les comportements qui dépendent des sans-fils, plutôt que les impacts que ces derniers causent, Park prend le contre-pied des études antérieures qui mettaient l'accent sur les impacts psychologiques, comme le stress, causés par l'absence des sans-fils.

En revanche, il y a des situations où les étudiants ne peuvent s'empêcher d'utiliser leurs sans-fils, et qui posent des problèmes aux enseignants et aux étudiants eux-mêmes. Les étudiants qui vivent ces situations arrivent parfois à un point de saturation tel, qu'ils décident de changer de comportement. Ces cas concernent l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe, quand celle-ci n'est pas permise. Pour ce faire, ils utilisent plusieurs astuces.

Les étudiants utilisent plusieurs tactiques pour utiliser les sans-fils dans la salle de classe, quand ils ne souhaitent pas se faire remarquer par leurs professeurs. Il y a d'abord la rapidité avec laquelle ils utilisent leurs appareils. Par exemple pour répondre à un message.

> CL_Étud_cégep5 : ma petite technique si je peux dire c'est plus s'il est sur moi je regarde je réponds vite je fais des pauses surtout lorsque le professeur ne regarde pas c'est là que je vais le faire.

Le bureau sert aussi à cacher les appareils, mais toujours en s'assurant que l'enseignant ne regarde pas.

> LT_Étud_cégep5 : oh ben, je crois que c'est le classique. Tu sais on le met comme en dessous du bureau même si souvent le prof le voit, puis il voit que tu regardes comme par terre quand tu n'es pas supposé mais c'est vraiment juste là tu sais. Tu le gardes près de la poche pour que tu puisses facilement le remettre.

Ceux qui utilisent un ordinateur portable en classe, se servent de l'écran de l'ordinateur en guise de paravent, puisque l'écran est assez grand et que l'enseignant est loin, donc incapable de bien voir ce qu'il se passe.

> AP_Étud_cégep4 : moi c'est surtout en laboratoire avec l'ordinateur l'écran est très grand puis l'enseignant est devant fait que je sur la table elle ne le voit pas la et puis tu sais je la regarde une fois de temps en temps tu sais j'essaie de ne pas trop paraître que je suis sur mon cellulaire c'est plus ça que je pourrais dire.

Le coffre à crayons est un autre moyen utilisé par les étudiants pour cacher leur téléphone cellulaire.

> CH_Étud_cégep3 : ouais c'est en dessous de la table ou en dessous…derrière le coffre è crayons

Le fond de la classe, en s'assurant d'être derrière un sac mis sur la table, ou un tas de livres est un autre moyen efficace.

> NA_Étud_cégep3 : Oui je me mets dans le fond de la classe. Puis je mets soit mon sac, bien quand on n'a pas le droit de mettre le sac sur la table, je mets mon

> étui ou des cahiers. Puis je le mets dans un angle, je fais en sorte que l'enseignant ne me voit pas.

Ces comportements vont dans le sens de ce que décrivent Roberts et al. (2014), Sunthilia et al. (2016), Womack et McNamara (2017). À savoir que les étudiants ne peuvent s'empêcher d'utiliser leurs sans-fils en classe, malgré les conséquences négatives sur leurs résultats scolaires.

5.1.3. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils

Il y a une prise de conscience chez les étudiants en ce qui concerne l'influence que peuvent avoir les sans-fils dans leurs vies, et l'urgence d'y apporter des changements. Cela conduit à une envie de se déconnecter et de revenir à des relations plus humaines, et moins virtuelles. Être constamment sur le téléphone cellulaire ou sur la tablette numérique, entraîne chez beaucoup d'étudiants un phénomène de saturation, causée par une sorte de boulimie du virtuel. Cela montre que l'intensité de l'activité de certains n'est pas forcément synonyme de vraies relation humaines, mais peut être au contraire le symptôme d'une quête de sens. Cette prise de conscience peut entraîner un changement radical dans le comportement de certains. Par exemple mettre de côté les relations virtuelles, et chercher à en construire de réelles. Beaucoup finissent par arriver à la conclusion selon laquelle la quête de sens pour leurs vies, à travers le virtuel, n'est finalement qu'une chimère. Comme l'affirme Naivin (2017) les sans-fils, grâce à Internet notamment, permettent à leurs utilisateurs de vivre, parallèlement à leurs vies réelles, une vie virtuelle dans laquelle certains trouvent une satisfaction momentanée. Les deux vies finissent par s'imbriquer et s'influencer mutuellement (Jauréguiberry, 2014).

> MD_Étud_cégep3 : avant j'étais toujours sur mon cellulaire. C'est vraiment ça qui a vraiment changé maintenant. J'étais vraiment plus renfermée sur moi. Je parlais beaucoup sur Internet aux gens puis j'avais moins de relations sociales puis récemment il y a peut-être un an, depuis que je suis rentré au cégep il y a peut-être deux ans, j'ai vraiment mis ce côté virtuel de côté puis maintenant j'essaie du moins possible d'utiliser mon téléphone d'avoir des vraies relations avec les gens puis profiter vraiment de la vie. Tu peux passer des heures sur Facebook puis comme va avoir rien fait de ta vie puis tu vas même pas avoir vu le temps passer donc j'essaie de minimiser ça.

La prise de conscience peut conduire certains à se détacher momentanément de l'univers du virtuel, parce qu'ils ne supportent plus le flot continu d'informations sous plusieurs formes, à savoir des alertes, des textos, des courriels et des appels téléphoniques. Il arrive, par exemple, que certains étudiants décident de partir loin en se détachant délibérément de leurs sans-fils le temps de leur absence.

> JU_Étud_cégep5 : c'est comme un soulagement un peu de ne pas devoir être en contact tout le temps des fois des fois on veut se détacher des fois on veut justement se déconnecter on ne veut pas tout le temps être là-dessus n'importe quel moment n'importe qui peut m'appeler même les courriels je reçois constamment des courriels de personnes qui veulent me vendre des choses ou qui veulent me parler alors que moi je ne veux pas leur parler je suis libéré de ça.

Toutes ces manifestations ont lieu, y compris dans les salles de cours. Les enseignants en sont très régulièrement témoins, puisqu'ils voient passer dans leurs classes des centaines d'étudiants par semaine.

5.2. Regard des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants

Les enseignants qui observent ce phénomène chez leurs étudiants parlent des sans-fils comme des prolongements parfois très naturels des étudiants.

> GC_Ens_cégep1 : Ce que je constate cependant c'est qu'il y a peut-être plus aujourd'hui sinon qu'avant plus aujourd'hui dans des distractions relatives justement à ces technologies-là qui sont si faciles, et puis elles sont, parce qu'elles sont portables elles sont malléables ce sont de petites technologies avec de grandes puissances c'est le prolongement, parfois très naturel, de leurs mains.

L'aspect « prolongement naturel » des sans-fils fait référence à l'extériorisation en tant que processus d'apprentissage réussi, à l'issue duquel le corps humain fusionne et finit par former une seule entité avec l'outil qui le prolonge (Tordo, 2018) ; les sans-fils, dans le cas d'espèce. Concernant les liens étroits entre les étudiants et les sans-fils, Aoki et Downes (2003) parlent des personnes qui ont réussi l'extériorisation en tant que processus d'apprentissage, alors qu'ils étaient encore très jeunes et au début de leur scolarité au cycle d'enseignement primaire. Cela montre que la maîtrise parfaite dans l'utilisation des sans-fils ne se fait pas de façon automatique du jour au lendemain, mais quelques fois après plusieurs années de pratique.

La résignation de certains enseignants face à l'invasion de la salle de classe, par des étudiants prolongés ou augmentés par les sans-fils, traduit la profondeur des relations que ces derniers entretiennent avec ces technologies. Le laisser-aller des enseignants est un indicateur de la nature du lien entre les sans-fils et les étudiants. Dans ce cas, l'interdiction peut s'avérer inutile.

> LN_Ens_cégep4 : La seule chose c'est que j'accepte que leur téléphone soit un appendice, que ça fasse partie d'eux. C'est un bout d'eux-mêmes, je ne vais pas aller leur enlever. C'est la seule chose. Je fais avec.

Le laisser-aller des enseignants est quelques fois la réponse à ce qu'ils considèrent comme une situation perdue d'avance, car les étudiants ont des rapports tellement profonds avec les sans-fils, allant jusqu'à la dépendance, qu'ils ne peuvent plus rien y faire.

5.2.1. Regard des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance ou d'addiction

Évoquer la question des sans-fils en tant que prolongements des étudiants, conduit inéluctablement beaucoup d'enseignants à aborder les questions relatives à la dépendance et à l'addiction des étudiants aux sans-fils. Plusieurs enseignants font le lien entre ces deux questions. Cela voudrait dire que les sans-fils en tant que prolongements du corps conduirait, d'une certaine façon, à une forme d'extériorisation inversée. C'est-à-dire, non plus la technique au service de l'humain, mais plutôt l'humain à la merci de la technique. Ce constat va dans le sens de la crainte exprimée par Ellul (2004), selon laquelle l'Homme n'a plus les moyens de s'opposer à la technique, puisqu'il est incorporé dans le système technicien. Cela correspond à ce que Naivin (2017) décrit au sujet de certaines personnes, dont l'existence est entièrement monopolisée par toutes sortes d'écrans. C'est davantage le cas quand ces écrans sont ceux des sans-fils.

À partir de leurs observations, le temps d'une session, et au fil des années pour les plus expérimentés, les enseignants peuvent dresser assez précisément un portrait général de leurs étudiants. Il arrive aussi qu'ils aient des profils individuels d'étudiants qui les renseignent sur des habitudes particulières d'utilisation des sans-fils. Mais il peut aussi s'agir de l'attrait que les sans-fils exercent sur certains étudiants. Cela leur permet de constater assez facilement ce qu'ils considèrent comme des problèmes de dépendance de la part de ces étudiants, vis à vis des sans-fils. Bien évidemment, ces enseignants ne reçoivent pas leurs étudiants en consultation médicale pour déterminer si effectivement et sur une base scientifique, ces derniers sont dépendants ou présentent des addictions aux sans-fils. Dépendance et addictions sont les termes qu'ils utilisent pour signifier que les sans-fils sont à l'origine de plusieurs problèmes de comportement qu'ils observent chez leurs étudiants. Ils emploient ces termes pour désigner des étudiants qui ne peuvent se détacher de leurs sans-fils. Ils les emploient sur la base des perceptions qu'ils ont de la part de leurs étudiants.

Pour ce qui est de la dépendance et de l'addiction aux sans-fils, comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs points de vue divergents existent dans la littérature scientifique. Patesson (2015), Tisseron et al. (2013, dans Trouessin, 2016) et Tisseron 2014 (dans Pattesson, 2015) et Park (2019) affirment que l'usage du téléphone intelligent ne peut conduire à une dépendance ou à une addiction. L'organisation mondiale de la santé (OMS) soutient cette position. Park (2019) explique sa position par une différence au niveau des circuits biologiques du plaisir. Ceux activés par l'usage du téléphone intelligent, et ceux qui sont activés par la consommation d'une substance sont différents. Même si pour certains auteurs comme Passeron (2015), Park et Park (2014), il est possible d'évoquer des cas d'addiction et de dépendance aux sans-fils. De la part des enseignants, c'est moins un diagnostic qu'une expression pour désigner une utilisation qu'ils trouvent excessive, abusive, voire irrépressible chez les étudiants. L'une des plus grosses dépendances aux sans-fils se fait à travers la consultation effrénée des messages sur les téléphones intelligents. Il n'est pas rare que les enseignants pensent que les étudiants sont carrément esclaves de leurs appareils.

> YK_Ens_cégep1 : Les étudiants maintenant ils sont carrément des esclaves de l'appareil à un point où comme je vous ai dit, j'ai décidé moi-même de les laisser sur la table pour une raison toute simple, j'ai constaté que quand vous leur imposez de le ranger ben ça distrait encore plus parce qu'il est en train de se poser la question : « qui m'a contacté, qui m'as écrit etc. ». J'ai même vu des étudiants le mettre sur leurs genoux.

À travers la relation privilégiée qu'ils ont avec les étudiants, les enseignants ne manquent pas, quand il le faut, de tirer la sonnette d'alarme quand ils constatent les effets pervers causés par les liens très étroits entre les étudiants et les sans-fils. Pour dédramatiser, les enseignants peuvent aborder la question avec les étudiants concernés en plaisantant. C'est le cas de MP, enseignante au cégep1, qui essaye de prévenir les situations d'échec, quand elle constate qu'un étudiant est potentiellement en danger. Les outils technologiques dont disposent les enseignants, pour communiquer avec leurs

étudiants, peuvent aussi leur donner des indications très précises sur le comportement des étudiants par rapport à leurs usages des sans-fils. Les enseignants peuvent savoir l'heure à laquelle un étudiant s'est connecté pour utiliser une application, ce qu'il y a fait et pendant combien de temps.

> MP_Ens_cégep1 : Puis s'ils ont vraiment un problème de dépendance, un peu à la blague je leur disais : « Si vous avez des sueurs froides, la chair de poule… Tous les signes d'un état de manque hein, c'est peut-être le temps de consulter ». Je le disais à la blague, mais en même temps, si le comportement ne changeait pas puis je voyais vraiment que l'étudiant s'en allait vers un échec, parce qu'il était jamais attentif. […] Voilà. À quel moment il s'est connecté et tout. Puis là… il y avait une jeune fille, je regardais, toute la nuit, elle était sur le système. Toute la nuit. Je dis bon bien… Écoute elle arrive en retard le lendemain matin, bon ok. Je me dis si elle vient me voir puis me dit : « madame votre cours, je ne comprends pas », je me dis bon je vais lui poser quelques questions.

Il arrive souvent que les enseignants soient témoins pendant leurs cours, de la manière dont les étudiants interagissent avec les sans-fils. Par exemple à travers le besoin constant de communiquer, même si ce n'est pas toujours pour des raisons qu'ils jugent utiles. Cela correspond à la description que fait Naivin (2017) du téléphone intelligent, à savoir un outil qui permet à ses usagers d'être à la fois présents et absents, c'est-à-dire de vivre ce que l'auteur appelle un « là paradoxal ». Cela consiste à être actif à la fois dans le monde virtuel et dans le monde réel. C'est par exemple le cas avec les étudiants qui, pendant les cours, passent la majeure partie de leur temps à communiquer par messages textes avec des amis, sans réellement assister au cours. Cela correspond à la dépendance existentielle que Katz (2008 ; dans Park, 2019) décrit comme une obsession du contact permanent chez certaines personnes. Ces personnes craignent que la déconnexion de leurs réseaux ne les éloigne de leurs relations ou de leurs contacts. Ces personnes sont euphoriques chaque fois qu'elles utilisent leurs appareils sans-fils, surtout pour communiquer.

> PA_Ens_cégep1 : Ils ont constamment besoin de communiquer… de communiquer, en fait rien parce que quand j'en prends sur le fait en train de communiquer, moi je les apostrophe et je leur demande « à qui tu écris ? Qu'est-ce que tu lui dis ? » « Je lui dis que je suis dans mon cours de français ». « Puis lui, il est où ? » « Il est dans son cours de chimie ». (Rire). Donc il n'y a rien d'intéressant qui se dit. Ça c'est une évidence. Je pense que tous les textos sont d'une nullité crasse je veux dire, on ne dit rien par texto. C'est « t'es où, tu fais quoi ? » Ça se résume à ça une conversation par textos donc pourquoi ils le font je ne sais pas. C'est un besoin.

Les propos des enseignants montrent en réalité, comment le bain technologique (Stiegler, 1994) concernant les sans-fils, s'est formé et s'est progressivement développé dans les cégeps avec la généralisation des sans-fils. Cela permet de faire un lien entre les sans-fils en tant que bain technologique et les sans-fils comme prolongement de soi. Cela conduit à la dépendance qui va finalement exercer des influences sur les usages. En effet, si pour Hoffmann (2015), la fusion entre le corps humain et les technologies ne menace le corps ni d'atrophie ni de paralysie, pour Andrieu (2007), il arrive que l'outil, au lieu d'augmenter le corps, finisse au contraire par le détruire en le cannibalisant.

5.2.2. Conséquences de l'addiction et/ou dépendance chez les étudiants, vécues par les enseignants dans la salle de classe

Les enseignants sont souvent témoins de la souffrance que vivent les étudiants dans leurs relations avec les sans-fils. Il s'agit par exemple de la difficulté, voire de l'impossibilité de rester une demi-heure à écouter le professeur, sans chercher à mettre la main sur le téléphone ou la tablette numérique. En clair, ces étudiants ont du mal à se déconnecter, le temps du cours. Jauréguiberry (2014) explique cette difficulté par la logique de l'intégration et de l'appartenance, dans laquelle ces étudiants sont pris, et qui est traduite par la nécessité de s'intégrer à un ensemble de réseaux de

télécommunication pour exister socialement. Pour certains étudiants, peu importent l'endroit et le moment, ils doivent satisfaire cet impératif de connexion. C'est donc la volonté de ne pas être exclu du champ social, qui est à la base des motivations individuelles pour se connecter et rester connecté (Jauréguiberry, 2014).

Pour expliquer les souffrances que vivent les étudiants dépendants de leurs sans-fils, quand ils sont dans l'impossibilité de s'en servir, il arrive que les enseignants utilisent des images assez fortes. Par exemple, pour certains étudiants, attendre la fin du cours est aussi douloureux que « se faire arracher le cœur ». Pour d'autres, c'est « comme s'ils mourraient de soif ». L'utilisation du registre lié à la souffrance et à la vie, est symptomatique du fait que ces étudiants trouvent un sens à leurs vies à travers les utilisations qu'ils font des sans-fils. Cela montre qu'il y a chez certains, non seulement une dépendance fonctionnelle, mais aussi une dépendance existentielle (Katz, 2008 ; dans Park, 2019).

> LN_Ens_cégep4 : C'est comme si on disait à des personnes : « Bon bien, vous rentrez en classe, mais vous laissez votre bouteille d'eau à l'extérieur ». (Rire). Je le vois presque comme ça là. […] Les gens seraient offensés là : « Comment ? Je peux pas crever de soif ». Les jeunes ils pourraient dire : « Je peux pas rester coupé du monde pendant une heure ». (Rire)

Les souffrances que vivent les étudiants peuvent s'expliquer à travers les concepts de dévoilement et de fonds disponible (Heidegger, 1953). Le dévoilement, dans le cas des sans-fils, est la capacité que ces technologies ont de mettre à la disposition des étudiants toutes les fonctionnalités dont ils ont besoin. Les fonctionnalités mises à la disposition des étudiants se nomment fonds disponible. C'est la capacité qu'ont les sans-fils de dévoiler tout de suite ce dont les usagers ont besoin, et quand ils en ont besoin. Par exemple texter, naviguer sur Internet ou être actif sur les réseaux sociaux. Grâce au pouvoir de l'ubiquité, les sans-fils permettent à leurs usagers de réaliser l'interpénétration de plusieurs sphères. Par exemple la présence à la fois dans la salle

de classe et sur les réseaux sociaux. La souffrance des étudiants vient du fait que les sans-fils ne sont plus capables de mettre à disposition ce fonds disponible. C'est l'application des règlements, par les enseignants, qui empêche le fonds d'être disponible pour les étudiants. Heidegger (1953) affirme également que dans un monde fortement technicisé, l'Homme fait désormais office de fonds disponible. Cela veut dire que les étudiants ne seraient plus maîtres des sans-fils. Ce serait plutôt le contraire, c'est-à-dire qu'ils seraient devenus une pièce du fonds disponible.

> « À cette époque du monde marquée par la domination de la technique, l'Homme est, du fait même de son déploiement, astreint à s'engager dans cette essence de la technique, dans la mise à disposition et à se soumettre à son commandement. L'Homme est à sa manière pièce de ce fonds disponible. Au sein de ce commandement du fond disponible, l'Homme est interchangeable » (Heidegger, Conférences de Brême, « Le Dispositif », 1953).

Le niveau de répression dont les enseignants ont besoin pour faire décrocher certains étudiants des sans-fils, particulièrement de leurs téléphones intelligents, traduit aussi la force des liens entre ces derniers et leurs appareils. Plus ces liens sont difficiles à défaire, plus cela montre le niveau de dépendance des étudiants envers leurs appareils.

> AA_Ens_cégep4 : mais je trouve qu'il faut beaucoup lutter pour leur faire décrocher cet appareil-là de leurs mains, et il faut utiliser des méthodes plates mais coercitives pour interdire l'utilisation principalement du téléphone pendant les cours.

La dépendance des étudiants aux sans-fils se traduit aussi par leur incapacité à socialiser. Les enseignants parlent d'une perte des capacités de socialisation des étudiants entre eux, dans leur environnement immédiat ; c'est à dire dans la salle de classe. Cela sous-entend que les étudiants étaient autrefois capables de socialiser dans ce même environnement, et que les enseignants en étaient témoins. Les mêmes enseignants constatent le contraire avec la généralisation des sans-fils dans les salles

de cours. Ce constat est fait pour les périodes avant le début des cours, pendant les pauses et après les cours. La différence est flagrante pour les enseignants qui ont connu la période avant la généralisation des sans-fils dans les cégeps, et qui vivent la période actuelle.

Certains enseignants parviennent à situer de façon plus ou moins précise dans le temps, la frontière en termes de changements d'habitudes chez les étudiants, entre la période avant la généralisation des sans-fils dans les cégeps, et la période actuelle. Plus les enseignants ont de l'ancienneté, mieux ils arrivent à distinguer les deux périodes, ainsi que les types d'appareils en cause. Ce constat se vérifie, peu importe le cégep. C'est par exemple le cas pour le cégep2.

> SP_Ens_cégep2 : en fait la première chose qui me frappe c'est le changement dans les relations interpersonnelles je dirais que mes étudiants avaient tendance au début du cours et à la fin du cours à être beaucoup plus loquaces les uns avec les autres à entretenir des relations. Maintenant je me retrouve devant plein de gens qui sont assis et qui écrivent à d'autres mais sans interagir entre eux dans la classe en tout cas avant le cours.

Il y a des enseignants qui ont connu les deux périodes. Celle d'avant la généralisation des sans-fils, et la période actuelle.

> MC_cégep4 : ça fait dix ans que je travaille au cégep puis oui l'aspect social on voit moins les gens jaser ensemble lors des pauses. Présentement ou depuis quatre ans… au début quand j'enseignais les cellulaires c'était pas tout le monde qui avait un cellulaire fait que ça se parlait ça se disait des farces maintenant il y a une pause puis tout le monde est sur cet objet. Donc socialement je pense que c'est moins intéressant là.

Il y a aussi des enseignants qui parviennent à faire la différence entre les types de sans-fils. Par exemple entre la tablette et le téléphone intelligent.

> VR_Ens_cégep1 : déjà pour la tablette c'est extrêmement récent ça fait moins d'un an qu'elles sont dans les classes. Ce que je vous raconte c'est surtout au niveau des téléphones, des téléphones cellulaires. Il fût un temps quand - rire - j'ai commencé il y a 16 ans, les étudiants n'en avaient pas ; les enseignants non plus n'en avaient pas, ce qui fait que dans la classe à la pause par exemple les étudiants se parlaient

La dépendance aux sans-fils peut avoir des conséquences à la fois sur l'hygiène de vie des étudiants, et indirectement sur l'organisation du cours. Il arrive que les enseignants observent chez leurs étudiants, la manifestation physique du manque de sommeil. Car pour diverses raisons, ces derniers restent branchés, quelques fois toute la nuit. Grâce au système Omnivox, qui permet aux étudiants et aux enseignants de communiquer, ces derniers sont en mesure de surveiller l'activité des étudiants quand ils sont branchés sur le système. Quelques fois il suffit juste que l'enseignant pose la question à l'étudiant, pour que ce dernier avoue ne pas avoir dormi de la nuit, parce qu'il est resté branché sur Internet. Il n'est pas non plus rare que ce soit à cause de parties de jeux vidéo en ligne. L'observation de l'impact de la relation étroite des étudiants avec les sans-fils peut quelques fois être « spectaculaire » dans la salle de classe. Les enseignants sont en mesure de voir comment la dynamique a changé dans les classes au fil des années. Les étudiants arrivent en classe presque tous fatigués, pendant les cours du matin, parce qu'ils ne dorment quasiment plus les nuits à cause de leur téléphones intelligents et leurs tablettes électroniques. L'impact est tel, que l'organisation du cours peut en être affecté.

> YK_Ens_cégep1 : Ils restent avec leurs téléphones même jusqu'à 2h, 3h du matin. Et puis pire, et des fois je pense que c'est moins flagrant qu'au secondaire, mais des fois à subir des invectives. C'est à dire ils s'insultent presque. Et puis qui a dit quoi sur qui, comment. D'ailleurs je prends des fois un petit moment pour leur parler puis je dis : « ben qu'est-ce qui vous oblige à subir cette torture ? Quelqu'un qui vous dit des méchancetés, fermez-le puis dormez ! » C'est hallucinant à quel point maintenant ils sont complètement non fonctionnels. […] Donc il y avait un ou deux qui travaillaient assez tard le soir et puis ça se voyait maintenant on a l'impression que c'est toute la classe et puis

> qui ne travaillent pas - rire - ils sont juste sur leurs cellulaires sur leurs tablettes. C'est assez étrange l'impact.

Les étudiants font souvent part de leurs problèmes, qu'ils qualifient eux-mêmes de dépendances aux sans-fils, à leurs professeurs. Les enseignants en fonction de leur expérience concernant ces questions, vont les conseiller ou les diriger vers les ressources appropriées au sein même des cégeps. Bien que Menrath (2014) estime que plusieurs personnes abusent de la terminologie psychopathologique pour déclarer qu'elles souffrent de dépendances ou d'addictions, par exemple aux sans-fils, il n'en demeure pas moins que les enseignants sont témoins de nombreux cas de souffrances de la part de leurs étudiants. Les problèmes liés aux dépendances aux sans-fils ne sont pas immuables. C'est la raison pour laquelle il arrive parfois que les étudiants manifestent une volonté de changement.

Quand ils ne peuvent s'en sortir par eux-mêmes, certains décident de se confier auprès d'un enseignant. Ils peuvent aussi se confier ou révéler leurs difficultés, quand ils sont pris en flagrant délit d'usage non approprié. C'est à la suite de la remarque de l'enseignant qu'ils peuvent se confier sur leurs problèmes.

> PA_Ens_cégep1 : mais des fois les étudiants aussi quand on leur fait réaliser qu'ils sont en train de texter en classe, ou sont en train de consulter leurs cellulaires souvent ils avouent : « Monsieur je ne peux pas m'en empêcher ». […] Oui, oui, ils le disent ils sont conscients de leurs « problèmes » parce que pour certains, c'est devenu un problème. Ça cause un manque de concentration ça les distrait constamment en classe. Ils sont conscients de ça.

5.3. Les usages des sans-fils

Le tableau suivant résume les cas de figures des usages pédagogiques et non pédagogiques des sans-fils, effectués dans les salles de classe, avec et sans la permission des enseignants.

Usages effectués sans la permission des enseignants	
Usages non pédagogiques	**Usages pédagogiques**
a. Téléphoner b. Texter c. Aller sur les réseaux sociaux d. Regarder des vidéos e. Écouter de la musique f. Naviguer sur Internet g. Filmer et photographier h. Jeux en ligne i. Horloge	a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire
Usages effectués avec la permission des enseignants	
Usages non pédagogiques	**Usages pédagogiques**
a. Recevoir ou répondre à des messages texte b. Recevoir un coup de fil pendant qu'ils sont dans la salle de classe, mais sortir de la salle de classe pour aller répondre	a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire en ligne e. Regarder des vidéos f. Concours g. Sondages h. Prise de notes

Tableau 5.1. Usages des sans-fils par 1es étudiants

La fonction « téléphone » du téléphone intelligent est encore le moyen le plus utilisé par les étudiants pour régler rapidement et efficacement certaines situations qu'ils rencontrent. L'envoi des messages textes pour communiquer peut être, pour certaines personnes, un moyen beaucoup plus rapide que l'appel téléphonique. Cela peut se faire de façon plus ou moins intense pendant un cours.

> MC_Étud_cégep1 : Comme juste demander les nouvelles de quelqu'un ou quelque chose dans le genre. Mais si… mais je dirais que contrairement à mes amis, j'utilise vraiment beaucoup le téléphone. Parce que je trouve ça plus rapide, plus efficace. Puis quand j'ai des choses à régler plus rapidement, je trouve ça mieux parce que c'est réglé en deux minutes. Et non en trente minutes de textos.

Plusieurs raisons poussent les étudiants à le faire. Par exemple le fait de s'ennuyer en cours, ou le besoin de rester en contacts avec des amis pour savoir ce qu'ils font. Il y a aussi ceux qui se servent de leurs sans-fils seulement pour consulter leurs messageries. Il n'est pas rare que les étudiants passent d'une utilisation à l'autre, c'est-à-dire qu'ils passent de la consultation ou l'envoi de messages textes, à la consultation de leurs comptes sur les réseaux sociaux.

Bien que les étudiants utilisent plusieurs tactiques, pour ne pas se faire repérer, quand l'usage des sans-fils ne leur ait pas permis, les enseignants arrivent malgré tout à les voir. C'est encore plus flagrant quand les enseignants sont permissifs. Les enseignants confirment donc ce que les étudiants affirment en grand nombre, à savoir qu'ils textent beaucoup dans la salle de classe pendant les cours.

Ce que déplorent les enseignants, c'est que cette utilisation n'est pas mise à profit par rapport aux cours auxquels les étudiants assistent. Quand les enseignants prennent le temps de discuter avec leurs étudiants sur l'utilisation qu'ils font des sans-fils, ces derniers se confient parfois et avouent quelques fois passer des nuits entières sur les médias sociaux. Voici ce qu'affirme, à ce propos SC, étudiant au cégep3.

> SC_Étud_cégep3 : C'est sûr que si je suis en classe puis j'ai des textes ou des messages, je vais y répondre là. En classe, comme pas en classe. Euh sinon les réseaux sociaux, moins. Parce que j'écoute, j'écoute, j'essaie vraiment d'écouter à 100%. Mais tu sais quand t'as comme des petites minutes comme perdues dans le cours, je vais aller faire un petit checkup vite, vite. Mais ça dure jamais plus que deux minutes là.

Le visionnement de documents vidéo est une activité qui occupe une part très importante du temps des étudiants, que ce soit en dehors du cégep ou au cégep ; y compris dans la salle de classe, pendant les heures de cours, pour se distraire. Il n'est pas rare, en effet que des étudiants utilisent leurs téléphones intelligents à cet effet. La musique est pour beaucoup d'étudiants un moyen de passer le temps, que ce soit dans les transports, en allant au cégep, ou au cégep pendant les pauses entre deux cours, par exemple. Ils utilisent leurs téléphones intelligents pour écouter de la musique en classe. Quand les enseignants en sont témoins, ils demandent aux étudiant de ranger leurs appareils. Mais il n'est pas rare que les enseignants soient complètement permissifs, au point de laisser leurs étudiants écouter de la musique dans la classe.

> MB_Ens_cégep1 : Donc je ne leur pose pas de questions « Qu'est-ce que vous regardez ? », « Qu'est-ce qui vous intéresse ? ». Ils regardent ce qu'ils veulent, ça peut être des films, des vidéos. C'est des vidéos de musique, ça peut être n'importe quoi aussi.

Les étudiants et les enseignants sont victimes de dénigrement sur les réseaux sociaux, à la suite de diffusion d'images volées dans les salles de classe. Les personnes qui subissent de tels actes ne savent généralement pas qu'elles ont été filmées, jusqu'à ce qu'elles découvrent les images sur les réseaux sociaux. La diffusion d'images volées sur les réseaux sociaux peut aller beaucoup plus loin. C'est le cas des personnes qui sont filmées dans des postures dégradantes. Ces images se retrouvent quelques fois sur les pages Facebook des cégeps, au grand désarroi des victimes, et quelques fois de leurs proches ou des personnes témoins. Ces images sont ensuite l'objet de commentaires qui peuvent être désobligeants. À cause des réseaux sociaux, ces images peuvent être vues par un très grand nombre de personnes sur Internet, comme le montre le témoignage de NA, étudiant au cégep3.

> NA_Étud_cégep3 : J'ai déjà vu des Snapchat d'enseignants ou d'élèves en classe qui savaient pas qu'ils étaient filmés. […] Mais des fois, des fois c'est drôle. Mais des fois il y en a que ça se fait pas. Il y en a que ça va trop loin. Puis que l'enseignant a rien fait. Je vois pas pourquoi tu le filmes comme ça. Comme c'est atteinte à la vie privée.

Quelque fois la personne va découvrir à temps qu'elle est en train d'être filmée. Dans ce cas elle va demander que les images soient effacées devant elle, pour qu'elles ne soient pas éventuellement diffusées sur les réseaux sociaux.

> VR_Ens_cégep1 : j'ai demandé qu'on efface tout de suite. J'ai demandé qu'on arrête l'enregistrement immédiatement et qu'on efface tout de suite. Et à la pause et à la fin du cours j'ai demandé de regarder si c'était bien effacé.

Les jeux en ligne constituent une part très importante de l'activité que les étudiants réalisent avec les sans-fils. Les étudiants jouent dans la salle de classe ou en dehors, mais dans les deux cas, les enseignants sont témoins des effets que cela entraîne au niveau de la concentration pendant le cours.

> MP_Ens_cégep1 : En tant que distraction, quand ça devient trop envahissant… Il y avait le phénomène des jeux, des jeux en ligne. Des jeunes qui arrivent avec des cernes jusque… jusque dans les talons là (rire).

Le téléphone cellulaire est très utilisé comme horloge par les étudiants. D'ailleurs ces derniers ne portent presque plus de montre parce qu'ils ont un téléphone cellulaire, y compris lors des examens.

> MC_Ens_cégep5 : Quand vous me demandiez là, je vais revenir avec un des éléments une différence depuis 10 ans. Dans une classe là je vais avoir maximum 20% des étudiants qui ont une montre. On porte plus de montres parce qu'on a un cellulaire. Ça aussi ça fait une utilisation d'un cellulaire dans un examen.

5.3.1. Les usages pédagogiques des sans-fils

La technologie fait partie de l'enseignement dans les cégeps depuis de très nombreuses années. MP, enseignante au cégep1, avec 28 ans d'expérience en enseignement collégial, parle des technologies sans-fil en termes de vagues. Avant cette vague, les cégeps avaient connu des salles de télévisions dans lesquelles les enseignants pouvaient projeter des documents avec l'aide d'un technicien. Après que tout ce matériel soit tombé en déliquescence, la vague des technologies sans-fils est arrivée.

> MP_Ens_cégep1 : Aussi au niveau de la technologie j'en ai vu beaucoup. Moi quand j'ai commencé il y avait toute une révolution audio-visuelle. Et puis c'était d'équiper les salles de télévisions avec un technicien qui pouvait nous commander nos… Tout ça est tombé en déliquescence et tout. Puis ça a été brisé, non réparé etcetera, on est tombés à rien. Puis là maintenant on a la vague des technologies sans-fils.

La généralisation des sans-fils dans les cégeps, ainsi que leur adoption par les enseignants, ne se sont pas faites du jour au lendemain. L'attitude des enseignants a commencé à changer, quand ils ont perçu tout le potentiel pédagogique que cette technologie représentait. Donc au lieu de travailler contre elle, plusieurs enseignants l'ont finalement adoptée. Pour tirer avantage de la présence des sans-fils pendant leurs cours, il n'est pas rare que les enseignants demandent à leurs étudiants d'effectuer quelques recherches sur des sites Internet, à partir de leurs téléphones intelligents ou de leurs tablettes numériques. C'est une pratique qui a lieu dans plusieurs cours, par exemple dans les cours de langues.

Avec les sans-fils, les étudiants, comme les enseignants, n'ont plus besoin de se déplacer avec des dictionnaires papiers, généralement assez lourds. D'ailleurs, le fait d'utiliser le dictionnaire en ligne fait partie des recommandations de certains enseignants à leurs étudiants, afin de les habituer à travailler de façon plus efficiente. Cela leur permet d'avoir accès à d'autres outils, comme des conjugueurs en ligne.

D'après le constat d'un des enseignants, le dictionnaire papier commence à disparaitre au profit du dictionnaire en ligne. Les étudiants ne sont pas les seuls à l'avoir adopté. Plusieurs enseignants en ont fait leur outil de travail, à cause de sa grande rapidité et sa fiabilité.

> CD_Ens_cégep1 : non maintenant on utilise beaucoup les dictionnaires en ligne on va sur des sites Internet donc on utilise moins des dictionnaires papiers puis on n'a pas besoin de les trimballer aussi en classe. Par exemple si c'est un cours complémentaire que je donne je leur demande d'acheter une petit dictionnaire papier par contre dans les cours de programme je préfère souvent les dictionnaires en ligne ou le laboratoire de langue parce qu'il faut habituer les étudiants aussi à faire des recherches en ligne et puis ça va souvent plus vite on a même des conjugueurs en ligne, des dictionnaires pour conjuguer donc il y a plein de choses intéressantes finalement.

En dehors du dictionnaire, les étudiants ont également des versions électroniques d'ouvrages utilisés dans le cadre de leurs cours. Là encore les étudiants gagnent en efficacité, parce qu'ils peuvent transporter plusieurs ouvrages sans pour autant en ressentir le poids. Les enseignants sont quelques fois surpris par l'attitude sérieuse que certains étudiants adoptent, quand ils font un usage pédagogique de leurs sans-fils pendant les cours. Ils passent d'une recherche à l'autre, et sont contents de découvrir qu'ils peuvent faire des usages autres que ceux dont ils ont l'habitude. Cette attitude encourage les enseignants à davantage travailler avec ces outils pendant leurs cours, avec cependant une exception pour les périodes d'examens.

Le côté vertueux des sans-fils, c'est à dire son utilisation pédagogique, côtoie aussi son aspect un peu plus difficile à gérer, à savoir la baisse du niveau de concentration chez les étudiants pendant les cours. Cela veut dire que ces derniers utilisent leurs sans-fils même en dehors des périodes pendant lesquelles l'enseignant le permet. Même quand l'enseignant le permet, il n'est pas rare que certains étudiants en fassent une utilisation autre que pédagogique, c'est à dire le contraire de ce qui a été permis par l'enseignant.

L'appareil photo représente une part très importante de l'utilisation pédagogique des sans-fils ; que ce soit par les étudiants rencontrant des difficultés d'apprentissage ou ceux qui n'en ont pas. L'utilisation de l'appareil photo est due en partie aux enseignants qui ne mettent pas leurs documents PowerPoint à la disposition des étudiants. Ces derniers sont contraints, par leurs professeurs, de prendre des notes. Pour contourner la difficulté que représente la prise de notes, ces étudiants utilisent leurs appareils photo pour photographier tout ce qui est projeté au tableau. Les enseignants n'hésitent pas à donner la permission à leurs étudiants de se servir de la fonction appareil photo de leurs téléphones intelligents ou de leurs tablettes numériques. D'autres enseignants incitent carrément leurs étudiants à utiliser leurs téléphones intelligents. Par exemple pour prendre une photo du tableau, afin de ne pas perdre du temps à recopier tout ce qui y est inscrit.

La paresse de prendre des notes fait partie des raisons qui poussent d'autres étudiants à prendre en photos des notes inscrites au tableau, ou les notes de cours d'un collègue étudiant. Une fois la photo prise, elle peut ensuite être envoyée par courriel.

La fonction appareil photo des sans-fils peut aussi servir à photographier les images observées au microscope quand le cours se déroule dans un laboratoire. L'utilisation pédagogique dans ce cas est souhaitée par les enseignants qui, par ailleurs, se désolent de constater que leurs étudiants ne tirent pas profit des avantages que procurent désormais la présence de caméras et d'appareils photos, en général très performants. Au contraire, les étudiants limitent généralement leur utilisation à des fins de communications personnelles et de distractions.

> GC_Ens_cégep1 : « pourquoi tu viens pas prendre une photographie du tableau? » C'est moi qui vais leur dire « écoutes, sers toi en de ton… de ta petite caméra, prends ça en note comme ça là tu sais ». Mais c'est moi qui devais leur demander de le faire et non pas eux d'avoir le réflex. Donc voyez à quel point peut-être ça montre à quel point le cellulaire pour eux c'est pour leurs

> communications personnelles, c'est un outil strictement d'utilisation personnelle pour leurs communications, leurs loisirs et ça ne peut pas avoir une dimension pédagogique. C'est nous qui devons parfois insister : « regardes ce que tu peux faire avec », « ah oui j'avais pas vu ça comme ça ».

Les enseignants font aussi quelques fois face à des étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage (TDA et TDAH), et qui nécessitent des plans d'intervention. Il arrive que ces étudiants demandent aux enseignants de bénéficier de dispositions particulières, comme le droit de prendre en photo ce qui est projeté au tableau, car ils sont incapables de prendre correctement des notes. Mais au grand désarroi des enseignants, ces étudiants non plus ne tirent pas profit de tout le potentiel dont disposent leurs sans-fils. L'utilisation pédagogique des sans-fils ne présente pas des avantages que pour les étudiants. Les enseignants y trouvent également leur compte, quand les étudiants respectent les consignes qu'ils leur transmettent ; à savoir limiter les utilisations à des fins strictement pédagogiques.

Plusieurs étudiants utilisent leurs sans-fils pour consulter les documents que les enseignants mettent en ligne. Parmi les documents consultés, on trouve par exemple des diaporamas. Les étudiants peuvent les consulter à partir de leurs téléphones cellulaires ou de leurs tablettes numériques. Cela leur permet aussi de ne pas avoir à les imprimer avant chaque cours. Beaucoup d'étudiants s'en servent aussi pour prendre des notes, quelques fois sous l'insistance des enseignants qui encouragent les étudiants à le faire à l'aide de leurs sans-fils. D'autres encore, parviennent à effectuer leurs travaux, surtout à l'aide de la tablette numérique.

> MD_Étud_cégep3 : une fois que j'arrive à l'école en fait j'utilise dans la classe quand j'utilise mon téléphone ça va vraiment être pour regarder les diaporamas par exemple, parce que les profs mettent souvent les diaporamas pour suivre, prendre les notes c'est beaucoup plus facile.

Le visionnage de vidéos fait partie de certaines activités pédagogiques comme les cours de danse, pendant lesquels les étudiants utilisent beaucoup la vidéo. À l'aide des sans-fils, les étudiants se font filmer pendant qu'ils réalisent leurs prestations. Grâce à un logiciel installé sur leurs appareils, ils peuvent ensuite analyser leurs mouvements, et y apporter des corrections en cas de besoin. L'évaluation des prestations des étudiants dans ce cours se fait également à partir des images prises par la tablette numérique ou le téléphone intelligent.

> JM_Étud_cégep5 : oui mettant si je vois un côté plus éducatif il y a plusieurs professeurs qui utilisent des appareils comme ça comme IPad moi j'étudie en danse donc on utilise beaucoup l'IPad pour se filmer puis regarder. Il y a une application aussi qui fait en sorte qu'on peut mettre la vidéo au ralenti, regarder les petites erreurs, des choses comme ça, fait que là c'est un bon moyen pour l'éducation.

Les sondages à usage pédagogique pendant le cours, se réalisent aussi assez facilement à l'aide des sans-fils, car la plupart des étudiants vont en classe avec leurs téléphones intelligent ou leurs tablettes, voire les deux. Plusieurs enseignants utilisent ce moyen rapide et efficace, qui permet souvent de détendre l'atmosphère dans la salle de classe. Car bien que ce soit une activité pédagogique, elle peut souvent avoir un côté ludique.

> MP_Ens_cégep1 : J'ai appris qu'il y a des collègues qui font peut-être des interactions. C'est-à-dire il y a des possibilités maintenant de faire des sondages instantanés avec des applications. […] Bien sûr chacun a son IPhone et tout, son téléphone intelligent. Puis on fait comme ça des sondages. J'en ai fait d'ailleurs ce matin un sondage.

La présentation des usages des sans-fils par les étudiants, dans la salle de classe, serait incomplète si elle n'abordait pas le regard que les enseignants portent sur ces usages, mais aussi le regard des étudiants sur leurs propres usages. En effet, il ne s'agit pas seulement de décrire les usages que les étudiants font des sans-fils dans la salle de

classe. Il est aussi question de montrer que, pour plusieurs raisons, tous les étudiants ne sont pas favorables à l'usage des sans-fils dans la salle de classe ; que ce soit avec ou sans la permission de leurs professeurs.

5.3.2. Les cas de figures de l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe

L'usage des sans-fils dans la salle de classe, par rapport à l'attitude permissive ou pas des enseignants, ne doit pas être considéré de façon simpliste. Il n'y a pas d'opposition, claire et nette entre les étudiants favorables à l'usage des sans-fils dans la salle de classe, et les étudiants opposés à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Il y a encore moins des usages interdits et ceux autorisés *a priori*, à moins qu'ils ne contreviennent aux règles élémentaires de la vie en groupe. Un usage n'est pas autorisé dans la salle de classe par la décision du professeur qui applique une règle pour une raison ou une autre, à un moment précis dans la salle de classe. S'il faut s'en tenir au règlement de façon stricte, en principe l'usage des sans-fils dans les salles de classe n'est tout simplement pas autorisé. Cela dépend donc de la volonté du professeur de l'autoriser, ou pas. Nous abordons les questions strictement règlementaires dans les chapitres consacrés à la réglementation et à la double règle.

Pour ce qui est des étudiants, ils peuvent être classés en deux groupes. Dans le premier, il y a ceux qui sont contres l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Il s'agit d'une opposition assortie de tellement d'exceptions qui couvrent une part tellement large des usages qu'ils effectuent, que cela revient finalement, à l'échelle du groupe qu'ils constituent, à une opposition à l'interdiction. Ces exceptions concernent des aspects très pratiques et utiles qui font que les étudiants sont très attachés à leurs sans-fils. Cet attachement s'identifie à une dépendance fonctionnelle et/ou existentielle (Park, 2019). Le second groupe est constitué d'étudiants qui sont contres l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sans aucune forme de conditions. Ces étudiants qui sont contres

l'utilisation des sans-fils dans la classe, même quand leurs professeurs leur en donnent la permission.

5.3.3. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe assortie d'exceptions

Plusieurs étudiants désapprouvent l'utilisation des sans-fils pendant les cours, sauf pour des raisons pédagogiques. Par exemple l'utilisation du téléphone intelligent, pour faire des annotations dans un document PowerPoint ou effectuer des recherches sur Internet dans le cadre d'un travail à faire pendant un cours. Les étudiants ont la capacité d'évaluer s'ils ont assez de marge pendant un cours, pour se permettre d'utiliser leurs sans-fils. Quand ils estiment que le cours est facile, ou que ce sont des notions déjà acquises que l'enseignant aborde, ils peuvent se permettre d'utiliser leurs appareils. L'utilisation consiste à aller sur les réseaux sociaux, le temps que l'enseignant passe à quelque chose qui va nécessiter leur attention. Le plan de cours peut servir à anticiper ce que l'enseignant va aborder pendant le cours, et donc permettre aux étudiants de savoir s'ils devront être très attentifs ou se permettre quelques écarts.

> PA_Étud_cégep4 : oui ça m'arrive de l'utiliser un petit peu. C'est sûr que ça dépend de la matière qui est enseignée. Étant donné qu'il donne le plan du cours à toutes les débuts de cours je sais de quoi il va parler si c'est quelque chose que j'ai plus de la difficulté je vais vraiment laisser mon téléphone de côté et me concentrer sur la matière. Si c'est une révision de ce qu'on a déjà vu et que je l'ai déjà bien compris là dans ce cas-là ça peut m'arriver une fois de temps en temps…tu sais je continue d'écouter en partie le prof c'est sûr que mon attention n'est pas toute concentrée sur lui étant donné qu'elle est en partie sur le téléphone cellulaire. Mais ça m'arrive des fois de temps en temps de faire ça.

Beaucoup d'étudiants sont contres l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sauf quand ils en font une utilisation qu'ils estiment rapide. Par exemple regarder l'heure sur leurs téléphones, car plusieurs s'en servent en guise d'horloge. Il n'est donc pas

rare que les étudiants le fassent, bien qu'ils désapprouvent l'utilisation du téléphone cellulaire pendant les cours. En fait ils ne considèrent pas le fait de regarder l'heure comme une utilisation qui pourrait nuire au bon déroulement du cours, puisqu'il ne s'agit strictement que de regarder l'heure. Quand bien même ils recevraient de nouveaux messages textes sur le téléphone, ils s'en tiendraient strictement à la fonctionnalité « horloge » de leurs téléphones.

> AA_Étud_cégep3 : Je vais regarder l'heure. À part de ça euh. Même que j'aie vingt messages sur mon cellulaire, non. Ils sont capables d'attendre là.

Pour d'autres encore, la consultation de messages textes fait partie des utilisations très rapides, donc exceptionnelles. Il peut s'agir de la consultation d'un message texte auquel on ne répond pas, sauf s'il est vraiment urgent. Car répondre aux messages nécessite beaucoup plus de temps que leur simple consultation. Il peut s'agir de différents types de messages. Des courriels et des messages textes. Mais il arrive que les étudiants répondent aux messages qu'ils reçoivent, bien qu'ils désapprouvent l'utilisation des sans-fils pendant le cours. Généralement c'est quand il s'agit d'un message envoyé par un proche. C'est le cas de SC, étudiante au cégep3.

> SC_Étud_cégep3 : C'est vraiment si j'entends vibrer là. Parce que je sais que j'ai un message. Souvent c'est mon chum, fait que je réponds. […] Ou sinon, des fois c'est ma mère qui dit : « Ah viens-tu souper ? ». Je réponds « oui là. » Comme on dirait que je peux pas regarder le message puis pas répondre. Il faut que je réponde. C'est comme un besoin de répondre (rire).

Les étudiants peuvent trouver un cours ennuyeux, pour plusieurs raisons. Par exemple à cause d'un sujet abordé dans le cours par l'enseignant, mais qui ne les intéresse pas. La façon dont le professeur présente sa matière, par exemple de façon monotone, peut aussi ennuyer les étudiants. Quand le téléphone ou la tablette numérique est à portée

de main, certains étudiants vont s'en saisir pour l'utiliser. Ils peuvent, par exemple, aller sur les réseaux sociaux pour voir ce qu'il s'y passe.

> KJ_Étud_cégep1 : S'il est à ma portée de main, pas dans mon sac mais à ma portée de main puis que le prof parle d'un sujet qui m'intéresse plus ou moins ou qu'il va parler d'une façon vraiment monotone, que là je vais trouver le temps long puis qu'il est sur mon bureau, je vais pas hésiter à l'ouvrir, regarder ce qui se passe sur Facebook, Instagram.

Quand il y a des situations urgentes à régler, les étudiants n'hésitent pas à se servir de leurs téléphones cellulaires. Ces situations peuvent concerner le travail ou la famille. La consultation des horaires d'autobus peut être une situation urgente, quand un étudiant ne souhaite pas manquer son autobus, au risque d'attendre de longues minutes avant l'arrivée du prochain. Dans ce cas ils vont consulter l'horaire du bus pour arriver à temps à la station d'autobus.

> AN_Étud_cégep1 : Oui par exemple, je regarde par exemple l'horaire du bus, parce que je suis pressé je dois vite m'en aller. C'est vraiment les seules fois où je l'utilise si c'est pas pour un contexte de l'école ou de la classe.

Les étudiants qui travaillent peuvent, quand cela est nécessaire, utiliser leurs téléphones cellulaires ou leurs tablettes pour régler des situations d'urgence en lien avec leur travail et leurs familles. Bien qu'ils désapprouvent profondément l'usage des sans-fils dans la salle de classe, ils feront des exceptions dans ces cas précis. Mais il peut aussi y avoir des ententes tacites ou explicites entre les enseignants et les étudiants par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Ces accords se font sur la base de la confiance. Quand les enseignants connaissent leurs étudiants, ils savent à peu près quand leur faire confiance ou pas, par rapport à leur usage des sans-fils. Les enseignants auront plus tendance à faire confiance aux étudiant sérieux plus qu'aux autres. Dans

ces conditions, les bons étudiants utiliseront leurs sans-fils quand le besoin se présentera.

> KL_Étud_cégep4 : je suis consciente qu'il y a des règlements quoi que je ne les ai probablement jamais lus. Mais en même temps je veux dire on a une vie à l'extérieur, il y en a qui ont des enfants. L'autre jour par exemple, j'avais des courriels à régler ; un embauche éventuelle en tant qu'infirmière externe cet été. Non je ne me gênais pas pour répondre à ces courriels-là, même que il y a un ami qui m'a donné un coup de coude en classe voulant dire : « Hé ! Tu es en train d'écrire ! » J'ai dit : « excuse-moi, mais c'est important le courriel. » Puis je pense que les professeurs en nous regardant ont une bonne idée… Comment je peux dire ça ? Moi personnellement j'ai déjà une réputation d'élève sérieuse de faite, donc si un enseignant me voit avec mon cellulaire pendant 2-3 minutes il va assumer que c'est probablement important, étant donné que ça fait pas du tout partie de mes habitudes puis que j'excelle en classe, que je suis toujours attentive. Mais je sais qu'en faisant… qu'en me laissant faire, il déroge au règlement parce qu'il pourrait aussi bien dire : « Madame X ou Y, fermer le cellulaire ou sortir… » Je sais qu'il y a des règlements, mais en même temps je pense que les profs sont… les professeurs sont quand même assez compréhensifs là, puis au pire des cas si c'est vraiment important, puis t'arrives d'être long, ils vont tout simplement te sortir de la classe pour répondre à un appel important ou un courriel important là.

Considéré individuellement, les étudiants appartenant à cette catégorie sont contre l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sauf pour une ou deux exceptions. Cependant, quand on considère ces étudiants dans leur ensemble, et à cause de la diversité des exceptions qu'ils mentionnent, cela aboutit finalement à un ensemble d'étudiants qui tiennent à utiliser leurs appareils. Le trop grand nombre d'exceptions exprimées par l'ensemble transforme donc la désapprobation en approbation. En revanche, on trouve aussi une autre catégorie d'étudiants qui désapprouvent, sans aucune exception, l'usage des sans-fils dans la salle de cours ; que le professeur leur en donne la permission ou pas.

5.3.4. Désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe sans exceptions

Pour beaucoup d'étudiants, utiliser les sans-fils en classe est irrespectueux; que les enseignants le permettent ou pas. En effet, même si les enseignants laissent les étudiants utiliser leurs téléphones ou leurs tablettes numériques en classe, beaucoup d'étudiants trouvent que ce n'est quand même pas respectueux, non seulement vis-à-vis de leurs professeurs, mais aussi vis-à-vis de leurs collègues étudiants. Même si un professeur n'interdit pas formellement à ses étudiants d'utiliser leurs appareils durant le cours, certains étudiants trouvent que ce n'est pas normal de le faire. Quand il s'agit en plus d'un cours qu'ils n'ont pas souvent dans la semaine, donc qui nécessite beaucoup de prises de notes, ils laissent les appareils de côté pour se concentrer exclusivement sur le cours. L'étudiant rentre donc dans une réflexion dont la conclusion est le choix de ne pas utiliser son appareil, pour tirer profit au maximum de sa présence dans le cours. Surtout que plusieurs étudiants se mettent à la place de leurs professeurs en se disant : « et si c'était moi à sa place ? » Ils pensent par exemple à un exposé oral qu'il serait en train de faire, pendant que des gens dans le public seraient distraits par leurs appareils. En y pensant, ils se disent qu'ils n'aimeraient pas que cela leur arrive, car ils considèrent cette attitude comme un manque de respect.

> JM_Étud_cégep5 : oui ben c'est ça c'est un peu comme ça que je pense en écoutant le prof je me dis admettant que la matière est un peu plate des fois ça arrive on aime pas tout dans la vie tu sais j'ai la petite pensée « hé je pourrais faire autre chose » puis là je me dis « tu sais quand tu fais un oral… » je pense à… je me mets un peu à la place fait que comme vous avez dit et puis je me dis que non j'aimerais pas ça puis que c'est un manque de respect là, puis c'est ça

La désapprobation de l'utilisation des sans-fils en classe est justifiée par de nombreux étudiants, parce qu'ils causent des problèmes d'attention et de concentration. D'autres étudiants vont encore plus loin en affirmant que les sans-fils doivent tout simplement être rangés pendant le cours, car toute la place doit être occupée par l'enseignant, et toute l'attention des étudiants doit lui être consacrée.

> AA_Étud_cégep3 : Moi je considère normal que dans les cours que ça soit interdit. Puisque, veut, veut pas, les professeurs qui voient des gens sur leur cellulaire la tête en bas, premièrement ça parait. Idéalement le prof ça lui prend quand même une concentration pour trouver les mots dans ce qu'il va dire pour expliquer certaines choses. Puis il tient à ce que l'élève comprenne et réussisse son cours.

Mais il y a aussi ceux qui pensent que les sans-fils devraient tout simplement être interdits pendant les cours, parce que le fait de voir les étudiants distraits fait aussi perdre aux enseignants toute leur concentration. Ces étudiants sont conscients de l'exigence que cela nécessite de la part des professeurs pour préparer un cours. Ils se mettent à la place de ces derniers, et comprennent les difficultés qu'ils vivent quand de tels cas surviennent pendant qu'ils dispensent leurs cours. La prise de conscience peut aussi se faire à partir de constats assez simples. Par exemple qu'il n'est pas respectueux, de la part d'une personne, d'être occupée à utiliser son téléphone, pendant qu'on lui parle. C'est ce que vivent les enseignants qui sont confrontés aux étudiants qui passent la majeure partie de leurs cours, en train d'utiliser leurs appareils sans-fils. L'utilisation des sans-fils dans la salle de classe amène donc souvent les étudiants à vivre des cas de conscience. Et les étudiants comprennent, puisqu'ils s'imaginent dans la même situation que leurs professeurs qui subissent l'indifférence des étudiants pendant qu'ils font cours. Cette prise de conscience va jusqu'à la solidarité envers les enseignants.

Certains étudiants vont jusqu'à comprendre l'attitude des enseignants, en affirmant que s'ils étaient à la place de leurs professeurs, ils interdiraient les téléphones cellulaires en classe. Ils le feraient, même s'il s'agit d'une mesure assez sévère qui obligerait les étudiants à davantage agir dans la clandestinité. Les étudiants se mettent donc à la place des enseignants, parce qu'ils comprennent ce que ces derniers endurent. Ils le comprennent à tel point que certains n'aimeraient pas être à la place de leurs professeurs. Le fait pour les étudiants de s'imaginer à la place des enseignants leur fait prendre conscience de la difficulté du métier d'enseignant et, surtout, à quel point les

étudiants ne respectent pas ce travail. Il ne s'agit pas seulement de travail, mais de tout le mal que les enseignants se donnent pour transmettre aux étudiants leurs savoirs et leurs connaissances. En réponse à tout ce dévouement, les étudiants répondent souvent par l'indifférence et le mépris à travers leur comportement. Et ce comportement est l'expression même de l'impolitesse, non seulement vis à vis des enseignants, mais surtout vis à vis de la noblesse de leur mission et tout ce qu'ils représentent.

> CH_Étud_cégep3 : oui moi je suis tout à fait d'accord avec eux. Si moi j'étais professeur j'interdirais les cellulaires mais il faut quand-même pas être très sévère puisque ça force les étudiants à le faire derrière le dos. Donc si par exemple leur dire comme à un certain moment de la classe vous pouvez faire quelques recherches sur le cellulaire ou peu importe. Mais moi je trouve qu'ils ont raison de ne pas nous laisser utiliser quand on veut, comme on veut.

L'autre cas de conscience concerne le coût des études. Plusieurs étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient. Nombreux sont d'ailleurs ceux qui travaillent à temps plein. Il y aussi des étudiants qui ont travaillé pour pouvoir épargner suffisamment d'argent afin de repartir aux études. Ces derniers sont conscients de la valeur du temps qu'ils passent à l'école, et ne souhaitent pas se laisser distraire pour ne pas perdre leur temps ni leur argent. Chaque instant qu'ils passent en classe représente beaucoup pour eux.

> KL_Étud_cégep4 : Je me dis je paye tellement cher pour venir étudier j'ai laissé tomber un emploi bien payé j'ai ramassé de l'argent pour éviter de travailler pendant les études donc moi ça… au bout de la ligne ça va me coûter des milliers de dollars donc je me dis c'est absurde de manquer un mot de ce qu'on enseigne.

5.4. Regard des enseignants sur les usages des sans-fils par les étudiants

Bien que les sans-fils occupent une place importante dans l'enseignement, pour de nombreux professeurs, plusieurs d'entre eux semblent malgré tout déplorer que la question de leur utilisation pédagogique ne leur ait jamais été posée. Il semblerait donc que l'utilisation pédagogique se soit en quelque sorte imposée de fait. Pour parler comme Stiegler (1994), les cégeps auraient été tellement pris de court par le bain technologique des sans-fils, qu'ils n'ont pas eu le temps de réagir.

> PA_Ens_cégep1 : moi j'ai vécu l'évolution parce que quand je suis rentré au cégep, il n'y avait pas nécessairement de cellulaires. Comme enseignant j'ai vu l'arrivée des tablettes les ordinateurs portables dans les cours. Tout s'est passé très rapidement. L'évolution des outils s'est passée très rapidement, mais l'évolution de la question de savoir pourquoi on utilise ces outils, ça ça n'a pas suivi en direct. Donc il semble derechef… tout le monde semble derechef en accord avec l'idée qu'il faut avoir ces outils-là, sans se poser la question « mais pourquoi ? Quel est l'intérêt ? »

Les enseignants sont également préoccupés par le décalage, en termes de maîtrise technologique, qui existe désormais entre eux et leurs étudiants. Plusieurs étudiants ont découvert les sans-fils très jeunes, alors qu'ils n'étaient encore qu'à l'école primaire (Aoki et Downes, 2003), période pendant laquelle ils ont connu l'extériorisation en tant que processus d'apprentissage (Tordo, 2018). Dans le même temps, beaucoup d'enseignants peinent à se familiariser avec les sans-fils, d'où la préoccupation de beaucoup d'entre eux, d'avoir l'impression de perdre le contrôle dans la salle de classe, face à leurs étudiants prolongés technologiquement. Le fait de ne pas être en phase avec la tendance issue des sans-fils, procure à beaucoup d'enseignants un sentiment d'impuissance face à ces technologies.

En même temps, les sans-fils sont devenus des générateurs de stress, à la fois pour les enseignants et les étudiants, y compris dans la salle de classe, car l'attention des étudiants est plus portée sur leurs appareils que sur les activités pédagogiques. Certains

enseignants ne s'en préoccupent pas, estimant que les étudiants sont assez grands pour savoir comment se tenir en classe, et surtout pour assumer les conséquences de leur conduite ; notamment en cas d'échec. D'autres, au contraire, ne supportent pas que leurs cours soient perturbés par des étudiants distraits par leur usages des sans-fils.

L'usage des sans-fils dans un but pédagogique est bénéfique pour beaucoup d'enseignants, puisqu'ils leur permettent de réaliser plusieurs activités spécifiques avec leurs étudiants. Cela implique, de la part des enseignants, d'introduire une part non négligeable de confiance dans les relations avec leurs étudiants dans la salle de classe. En effet, permettre aux étudiants d'utiliser leurs appareils sans-fils dans la salle de classe, même dans un but pédagogique, n'est pas sans conséquences pour les enseignants, puisque leur confiance est quelques fois trahie. C'est aussi en ayant confiance en leurs étudiants, que les enseignants ne sont pas portés à appliquer les règlements de façon systématique. En fait, la confiance sert pour beaucoup d'enseignants, au-delà des règlements, à instaurer un climat sain dans la salle de classe. Cela leur permet de travailler dans des conditions plus ou moins acceptables.

Concernant le comportement des étudiants en lien avec les sans-fils, plusieurs enseignants estiment que les étudiants sont restés les mêmes au fil des années, et que seuls les objets à l'origine de leurs distractions dans la salle de classe ont changé. Avant la généralisation des sans-fils dans les cégeps, les étudiants étaient distraits par plusieurs choses dans la salle de classe. Pour beaucoup d'enseignants, la généralisation des sans-fils n'a donc pas beaucoup changé le comportement des étudiants qui, de toute façon, étaient occupés à d'autres choses que ce qu'ils étaient censés faire pendant les cours. Les sans-fils, à en croire ces enseignants, ne sont donc pas la cause du changement du comportement des étudiants, mais seulement un moyen de plus dont ils se servent pour se distraire dans la salle de classe. Autrement dit, la nature des sans-fils, à savoir des technologies aussi puissantes que des ordinateurs de bureau, a juste

permis d'exposer et amplifier ce que les étudiants faisaient déjà par d'autres moyens autrefois.

> VR_Ens_cégep1 : Donc pour moi ça c'est pas la cause, c'est un moyen de plus, parce que les études montrent aujourd'hui que les étudiants étaient aussi distraits avant que maintenant avec les appareils là. On le voyait pas, ok, ils avaient pas l'appareil dans la main la tablette ou le téléphone, mais ils s'envoyaient des mots, ça existait aussi là. Il faut pas se leurrer. Maintenant ça se fait différemment, ils s'envoient des textos en pleine classe. Ok ? Mais pour moi c'est pas la cause.

D'un point de vue conceptuel, les témoignages des enseignants se rapportent à l'autoaccroissement (Ellul, 2004), à l'universum technologique (Ellul, 2004) et au bain technologique (Stiegler, 1994). Pour rappel, Ellul entend par autoaccroissement, le fait que le système technicien, ou l'universum technologique semble croitre grâce à une force interne, sans que l'Homme ait à intervenir de façon décisive à sa croissance. Dans les sans-fils en tant qu'universum technologique, les étudiants ne font que reproduire leurs comportements d'autrefois, mais avec des moyens techniques plus sophistiqués, sans avoir participé de façon décisive à leur autoaccroissement. Le lien avec le bain technologique (Stiegler, 1994) est que, avec la généralisation des sans-fils, les étudiants se retrouvent malgré eux, dans un bain technologique plus élaboré et un peu plus abouti en termes de performances technologiques. Si les sans-fils ont changé quelque chose dans le comportement des étudiants, c'est seulement en amplifiant ou en donnant plus de résonnance à des comportements qui étaient déjà bien installés.

Conclusion

Les regards des enseignants et des étudiants, sur les sans-fils comme prolongements des étudiants, permettent de comprendre les raisons qui conduisent à ce phénomène, ainsi que leurs implications dans la salle de classe. À partir du vécu des étudiants et le regard des enseignants et des étudiants sur leurs propres vécus, ce chapitre permet aussi de mieux comprendre les questions relatives à la dépendance et à l'addiction aux sans-fils. Il aide aussi à comprendre les différents points de vue des chercheurs sur ces questions. Il s'agit notamment du débat entre, d'une part ceux qui pensent qu'on ne peut parler de dépendance pathologique aux sans-fils, car cette dépendance serait en réalité l'expression de besoins fonctionnelles et existentielles des usagers des sans-fils. D'autre part, il y a ceux qui estiment que cette dépendance et cette addiction sont pathologiques. Dans tous les cas, cette dépendance influence grandement les habitudes d'usage des sans-fils chez les étudiants, y compris dans la salle de classe. C'est ce à quoi s'intéresse cette étude. C'est sur la base de ces usages que seront traitées les questions éthiques et morales à partir du prochain chapitre. Ces questions constituent la base de cette étude.

CHAPITRE VI
LA SANCTION COMME ÉLÉMENT CENTRAL DU GLISSEMENT ENTRE LA MORALE ET L'ÉTHIQUE DANS L'USAGE DES SANS-FILS PAR LES ÉTUDIANTS DANS LA SALLE DE CLASSE

Dans ce chapitre, nous allons traiter la forme, le contenu et la temporalité des règlements. Nous verrons en quoi les règlements d'usage des sans-fils sont considérés comme des outils de protection des cégeps. Il sera ensuite question des caractéristiques d'un règlement efficace, d'après les enseignants, suivi du regard des étudiants sur les règlements concernant l'usage des sans-fils. Cela fera suite à l'application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1 et dans Δ2. Suivra la responsabilisation des étudiants comme moyen de régulation des sans-fils dans Δ3.

Nous verrons aussi le cas des enseignants qui estiment que les sans-fils ne sont pas la cause des problèmes éthiques dans les salles de classe. Nous présenterons également l'importance de la direction des cégeps dans le processus de sanction. Pour ce qui est de la sanction en elle-même, nous traiterons de l'importance de la sanction dans le règlement. Juste après on verra l'importance de la sanction dans la relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires. Nous montrerons comment la sanction est un élément fondamental dans la redéfinition de la notion d'éthique à partir de la relation d'équivalence. Car c'est cette relation qui montre les glissements entre Δ1, Δ2 et Δ3. Nous terminerons en montrons comment la sanction donne de la légitimité au règlement. Le regard des enseignants sur les sanctions, le processus de sanction, les formes et l'intensité des sanctions et le regard des étudiants sur les sanctions.

6.1. Forme, contenu et temporalité des règlement

Si chaque cégep a son propre règlement concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en général, et des sans-fils en particulier, une constante est à noter, cependant. Il s'agit de la volonté des enseignants d'avoir des règlements qui soient à la fois suffisamment englobants et pas trop précis, et qui puissent leur permettre de prendre en compte les réalités actuelles et leurs éventuelles évolutions. Mais ils doivent également permettre aux enseignants un certain degré de latitude dans leur application. Les enseignants se rendent généralement compte de la qualité d'un règlement des années après leur mise en place. Celui-ci doit être suffisamment précis pour ne pas permettre plusieurs interprétations, et être assez large pour englober le plus de réalités possibles, même plusieurs années après sa mise en place. Les zones grises, qui peuvent être la source de plusieurs interprétations, quelques fois contradictoires, peuvent mettre les enseignants en difficulté, puisque les étudiants pourraient se dédouaner en privilégiant la version qui va servir leurs cas. Pour juger de sa qualité, les enseignants comparent leurs expériences à la description des situations invoquées dans le règlement. Pour les besoins de l'entrevue, VR, enseignante du cégep1, a consulté la politique en vigueur dans son cégep. Elle a constaté que toutes ses interventions, par rapport à l'usage des sans-fils dans sa classe, étaient couvertes par le règlement de son cégep deux ans après sa mise en place.

> VR_Ens_cégep1 : Oui j'ai trouvé qu'elle laissait suffisamment de marge dans les interventions par exemple que je fais, et en même temps elle permettait si jamais j'ai des gros ennuis de me sentir appuyée par l'institution collégiale. Donc j'ai pas senti de manques, de situations que j'aurais vécues où je me dis il faudrait qu'elle soit là. Elle est assez large que ce que j'ai vécu y rentrait. Je vous dirais. Donc je trouvais que une fois que je l'ai relu, enfin puisque je l'avais lu quand elle avait… en 2014 quand elle avait été faite, puis là donc avec l'expérience je l'ai relu pour cette entrevue puis je me disais : « chapeau ».

Pour qu'un règlement soit englobant, les termes employés pour décrire les situations qu'il traite, doivent être génériques. AM, enseignant au cégep2, explique le cas du règlement en vigueur dans son cégep. Pour éviter de réaliser des mises à jour régulières, selon AM, les rédacteurs du règlement auraient dû, par exemple, mentionner l'interdiction de tous les supports numériques pendant les examens. Ainsi, tous les artéfacts numériques auraient été englobés, et cela leur aurait évité de faire des mises à jour chaque fois qu'apparaissait un appareil qu'ils n'avaient pas mentionné.

> AM_Ens_cégep2 : il faudrait peut-être voir au niveau de la formulation parfois...je te donne un exemple. Avant dans nos examens c'était écrit pas de dictionnaires pas de crayons, maintenant ils ont rajouté pas...à un moment donné ils ont rajouté pas de cellulaires, mais ils ont pas rajouté « pas de tablettes, pas de... » rires - tu comprends ? Peut-être qu'au niveau de la formulation il faut faire attention comme « pas de... je sais pas... supports numériques », je sais trop la question du genre comme ça après ils ont changé oui ils ont changé je pense mais je dirais comme « pas de cellulaires, pas de tablettes, pas de je sais pas trop. » Voilà au niveau de la formulation on doit faire attention à ça.

Les pratiques peuvent évoluer tellement rapidement, qu'un règlement peut être désuet, et nécessiter des mises à jour très peu de temps seulement après son élaboration. Pour illustrer ce fait, prenons l'exemple des médias sociaux. Bien que le règlement concerne à la base l'usage des sans-fils, la généralisation des médias sociaux a contraint certains cégeps à mettre à jour leurs règlements. En effet, un lien peut être établi entre l'usage des sans-fils dans le cégep, et ses conséquences sur les réseaux sociaux. Certains enseignants se sont, par exemple, fait photographier, et leurs images se sont retrouvées sur les réseaux sociaux. Les cégeps ont désormais des pages Spotted sur Facebook. Les étudiants s'en servent pour publier toutes sortes d'annonces. Certaines peuvent être drôles, d'autres peuvent concerner des offres ou des recherches d'emploi. Mais il y en aussi qui peuvent être carrément offensantes.

AA, enseignante au cégep5, explique que le règlement en vigueur dans son cégep devrait prendre en considération cette nouvelle réalité pour se mettre à jour. Cela a permis à ce règlement d'étendre son champ d'action de la salle de classe aux réseaux sociaux sur Internet.

> AA_Ens_cégep4 : Mais oui il peut être désuet et nécessite des mises à jour constantes. […] Juste un exemple quand il y a eu les Spotted, il y a eu des interventions qui ont été faites en fonction de Spotted. Ça a été nommé.

BA, enseignante au cégep3, raconte la publication qu'elle a lu sur la page Spotted de son cégep, et qui l'a mise mal à l'aise, au point de souhaiter que le règlement de son cégep prenne en compte cette réalité. En effet, quand des étudiants souhaitent obtenir le numéro d'utilisateur d'un enseignant, et le font savoir sur le compte Facebook du cégep, cela constitue une tentative d'atteinte à la vie privée. Le numéro d'utilisateur peut mener au mot de passe, et à toutes les informations concernant l'enseignant visé. Il s'agit là d'une possibilité qui n'a visiblement pas été prise en compte au cégep3, alors qu'elle l'a été au cégep5 comme mentionné précédemment.

> BA_Ens_cégep3 : Moi j'ai vu quelque chose qui m'a mis mal à l'aise cette semaine sur Spotted cégep3 : « est-ce que quelqu'un sait comment faire pour avoir le numéro d'utilisateur d'un prof ? » Là j'ai dit : « qu'est-ce qu'ils peuvent faire avec un numéro d'utilisateur d'un prof ? » Parce qu'avec le numéro d'utilisateur d'un prof et le mot de passe, on peut changer les notes, on peut hacker le système, on peut avoir accès à ma paye, on peut avoir accès à mon adresse. Ou à un numéro de téléphone. […] Là j'aurais aimé qu'il y ait un règlement. Mais ça, c'est sur « Spotted cégep3. » « Spotted cégep3 », c'est un compte Facebook, dirigé par un administrateur. Mais est-ce qu'il y a quelqu'un au cégep, dans la direction, qui surveille ce type d'affaire là ?

6.2. Les règlements d'usage des sans-fils comme outils de protection des cégeps

Plusieurs étudiants sont aussi d'avis que les enseignants sont protégés par la présence des règlements dans les cégeps. Comme les enseignants, les étudiants voient aussi dans les règlements, des outils que les enseignants peuvent utiliser pour couper court à toute contestation de la part des étudiants, quand ils prennent une décision en classe. Dans ce sens c'est un instrument puissant qui leur permet d'argumenter contre les étudiants, en cas de besoin, et d'officialiser leurs décisions.

> AI_Étud_cégep5 : je trouve que le règlement ça vient officialiser ce que l'on sait déjà parce que par exemple on sait que c'est plus respectueux par contre quand c'est sur le règlement là on a plus de base pour dire que c'est dans le règlement tu ne vas pas faire ça là je peux te donner un avertissement ça vient officialiser le truc. Par contre s'il n'y a pas de règlement ça reste, pas ambiguë mais ça reste selon le jugement de la personne.

Beaucoup d'enseignants, considèrent les règlements comme des outils à travers lesquels les cégeps, en tant qu'institutions, manifestent leur soutien à leurs enseignants. L'absence de règlement dans un cégep, non seulement favoriserait des situations de vides ou de flous par rapport à ce qu'il est permis ou pas de faire. Mais cela signifierait aussi que les enseignants seraient livrés à eux-mêmes. En d'autres termes l'absence de règlement dans un cégep voudrait dire que les enseignants n'auraient pas le soutien de l'institution pour laquelle ils travaillent. Dans le cas de l'usage des sans-fils dans les salles de classe, les enseignants se sentiraient complètement démunis face aux situations qu'ils auraient à gérer. Pour d'autres enseignants, au contraire, le règlement est l'alibi dont se servirait leur direction pour les laisser se débrouiller tout seuls face à leurs étudiants. Officiellement, le règlement est bien là pour appuyer les enseignants, mais dans la pratique, la lourde tâche de régler les situations difficiles dans la salle de classe leur revient. Dans ce sens, le règlement, bien qu'il soit nécessaire, parce qu'il constitue une référence sur laquelle

ils s'appuient, les aide un peu. Mais dans la majeure partie des cas, il ne leur apporte pas l'aide qu'ils souhaiteraient avoir.

> AA_Ens_cégep4 : Ben en fait c'est parce que le problème est quand même reporté aux enseignants. Il faut se le dire là c'est bien beau que l'administration fasse une politique mais ceux qui ont à l'appliquer c'est nous les enseignants qu'on ait au moins quelque chose sur lequel s'asseoir. Mais effectivement le problème quand c'est problématique c'est quand même nous qui l'avons c'est tout simplement ça. Le règlement il vient nous appuyer mais dans le quotidien on est plein à se soucier de la gestion de classe pour beaucoup d'éléments. Parfois ça nous aide mais en général non. Donc le règlement moi qu'est-ce que j'en pense il est nécessaire c'est une référence pour avoir nos légitimités d'intervenir. Mais ça n'empêche pas que c'est nécessaire ça reste notre problème de profs au final là c'est ça quand même. C'est mieux qu'il y en ait un oui.

Le règlement ne permet pas seulement aux enseignants d'avoir un document sur lequel s'appuyer, pour justifier leurs actions face aux étudiants, en cas de besoin. Il permet également aux enseignants, en cas de problèmes, de se sentir appuyés par l'institution collégiale. L'enseignant pourra se tourner vers son ou sa supérieure hiérarchique, qui a son tour va s'appuyer sur des points précis du règlement, pour le défendre. C'est en cela que le règlement est utile dans la protection du collège en tant qu'institution. Car il pourrait arriver qu'un étudiant porte plainte, non seulement contre un enseignant, mais aussi contre le cégep.

> VR_Ens_cégep1 : Oui j'ai trouvé qu'elles laissaient suffisamment de marge dans les interventions par exemple que je fais, et en même temps elles permettraient si jamais j'ai des gros ennuis de me sentir appuyée par l'institution collégiale. […] Ces règles existent et je comprends qu'elles soient et elles sont utiles et elles sont là pour protéger l'institution et je crois que si ça dégénère dans une relation avec quelque chose, un enregistrement illégal, ou quoi que ce soit, je vais avoir besoin de ces règles-là, parce que je vais avoir besoin d'aller voir ma supérieure et elle va avoir besoin de s'appuyer sur quelque chose.

6.3. Les caractéristiques d'un règlement efficace d'après les enseignants

Puisque les enseignants vivent des réalités différentes, en fonction de plusieurs facteurs, par rapport à l'usage des sans-fils par les étudiants dans les salles de classe, il n'y a pas à proprement parler un ensemble de critères absolus qui définissent un bon règlement. Il y a des enseignants qui mettent l'accent sur un seul critère, et d'autres sur plusieurs critères ; généralement qui n'ont rien à voir avec ceux évoqués par les autres collègues. Cela peut être le cas entre deux enseignants faisant partie d'un même cégep. Mais dans l'ensemble, plusieurs critères permettent aux enseignants d'évaluer l'efficacité des règlements dans les cégeps, pour ce qui est de l'usage des sans-fils. L'un des critères est l'encrage des règlements à une série de lois et règlements qui concernent les citoyens de façon générale. L'efficacité, dans cette perspective, se base sur l'exhaustivité du règlement en vigueur dans le cégep, car il devient très englobant et permet de répondre à un très grand nombre de cas.

> LB_Ens_cégep1 : Elles sont efficaces dans le sens que les articles que l'on retrouve dans notre politique elles réfèrent à tous les autres règlements, toutes les autres politiques, directives, règles départementales qui encadrent la communauté du collège et elles sont efficaces dans le sens qu'elles réfèrent aussi à toutes les lois et les règlements des citoyens en général.

Pour d'autres enseignants encore, l'accent est mis sur la manière dont le règlement est écrit, dans ce sens qu'il doit être précis, et refléter le bon sens dans sa formulation. L'un des problèmes que les enseignants rencontrent quand ils appliquent le règlement, se situe au niveau des étudiants. Ces derniers ont quelquefois des problèmes de compréhension, qui font qu'ils refusent d'admettre certaines évidences qui ne plaident pas en leur faveur. Dans ce cas, un règlement mal écrit peut laisser la place à plusieurs interprétations, et causer des problèmes à l'enseignant dans son application.

> AM_Ens_cégep2 : Je pense c'est comme une bonne chose dans cette direction-là franchement. J'aime beaucoup comment ils ont formulé dans le sens que c'est strict vraiment et puis je pense comme je te disais quelque part on va par le bon sens-là.

Pour d'autres enseignants encore, l'efficacité du règlement se mesure à l'aune de sa capacité à correspondre aux réalités du terrain. Dans le cas contraire, ce serait une sorte de règlement de salon.

L'efficacité du règlement tient au respect qu'il inspire, à sa pertinence et à sa compréhension.

L'efficacité d'un règlement ne dépend pas seulement de son contenu et de sa forme. Il dépend aussi beaucoup de la capacité de la personne qui va l'appliquer, à pouvoir l'expliquer aux étudiants. L'enseignant chargé de l'appliquer ne doit pas être seulement un censeur, mais il doit surtout être un bon pédagogue. Un règlement peut avoir toutes les qualités possibles, dont l'exhaustivité et la clarté, mais mieux, il doit être bien reçu, bien perçu et bien compris par les étudiants. C'est au personnel enseignant de remplir cette mission auprès des étudiants.

> MP_Ens_cégep1 : Faut vraiment tenir sa, sa… comme on dit tenir son bout. Euh mais leur expliquer au fur et à mesure aussi pourquoi.

L'application des règlements nécessite donc de la part des enseignants qu'ils aient suffisamment d'expérience pour prendre les bonnes décisions, quand cela s'impose. Mais en même temps, il faudrait que les règlements soient suffisamment bien écrits pour que les enseignants puissent travailler en toute quiétude, et que leurs décisions ne souffrent d'aucune contestation de la part des étudiants. La qualité sur laquelle les enseignants insistent est la clarté, qui doit caractériser les règlements sur lesquels ils vont s'appuyer pour effectuer leur travail. La clarté consiste d'abord à signifier à

l'enseignant, sans ambiguïté aucune, les actions qu'il devra entreprendre quand une situation bien précise survient à un moment bien déterminé. La clarté permet de circonscrire l'action qui sera menée dans un temps bien précis. Certains enseignants parlent de bon sens, car les règlements en vigueur dans les cégeps ont pour objectif d'assainir le climat et la dynamique dans la salle de classe. Pour une même situation, un règlement peut ou ne pas être considéré comme suffisamment clair sur les suites que les enseignants doivent donner, d'un cégep à l'autre. C'est par exemple le cas, quand il est question d'appliquer des sanctions en cas de plagiat pendant un examen. Lorsque le cadre réglementaire interdit aux étudiants la possession de tout appareil électronique, y compris ceux de la catégorie des sans-fils, la sanction est claire. L'étudiant pris en flagrant délit obtient la note zéro. Il n'y a pas de demi-mesure. C'est le cas au cégep1.

> MP_Ens_cégep1 : Dans le contexte d'un examen c'est clair, les règles du collège sont on ne peut plus claires c'est aucun appareil électronique, quel qu'il soit. Euh… en raison du plagiat qui est possible. Alors là, vraiment la sanction vient très vite. Dès qu'un étudiant est pris par un surveillant, surtout au moment des examens finaux euh… c'est zéro la copie, voilà.

En revanche, pour la même situation, dans le cégep2, par exemple, le règlement n'est pas aussi clair pour les enseignants. Ce manque de clarté pourrait donner lieu à plusieurs interprétations, surtout de la part des étudiants qui, pris en flagrant délit, pourraient s'appuyer sur l'interprétation qui leur serait favorable. Face à ce genre de situations, les enseignants peuvent demander à leurs directions de clarifier ou de préciser ce qui peut être l'objet de conflits entre eux et leurs étudiants, dans la salle de classe. Il s'agit, par exemple, de mentionner très précisément, que la possession d'un téléphone intelligent pendant un examen est considérée comme un acte de plagiat.

> AF_Ens_cégep2 : L'autre chose que moi je vois comme règlement dans mes examens c'est même la possession d'un cellulaire pendant un examen peut être considéré comme du plagiat. Ça va dans cette direction là le règlement mais c'est pas très clair j'ai demandé est-ce que ça pourrait être interprété comme ça ils m'ont dit oui mais je dis la plupart des étudiants ne l'interpréteraient pas comme ça. Et puis j'aimerais ça que ce soit clair. […] Je pense que qu'est-ce que j'aimerais voir, c'est un ajout pour que ça soit mis de façon vraiment claire que ça inclut le cellulaire.

Quand bien même un règlement présenterait des imperfections, comme dans le cas du cégep2, c'est aux enseignants que revient la tâche de clarifier les zones d'ombres susceptibles de causer des problèmes. Pour ce faire, plusieurs enseignants vont utiliser la double règle pour signifier clairement à leurs étudiants ce qu'ils attendent d'eux. Cela concerne aussi les conséquences du non-respect du règlement par les étudiants. En effet, si la conséquence est une sanction infligée à l'étudiant fautif, ce dernier doit avoir la compréhension totale du processus qui a conduit à sa sanction. Comme le mentionne SP, il ne serait pas à l'aise pour sanctionner un étudiant sur la base d'un règlement dont la compréhension est problématique, non seulement pour lui en tant qu'enseignant, mais aussi pour l'étudiant en tant que personne à qui ce règlement s'applique.

> SP_Ens_cégep2 : Mais moi je pense que la règle pourrait être plus claire elle pourrait être plus affirmée. Je dis pas qu'il faut faire des exemples en allant fouetter nos étudiants sur la place publique là, mais l'application me laisse un peu perplexe je dirais. […] Régulièrement à chaque session je mets des étudiants à la porte parce que ils sont en train de se servir de leurs cellulaires alors que dès le premier cours je signifie clairement qu'ils sont interdits ce qui moi m'autorise…bon comme ça été dit très clairement au premier cours en plus ça ça m'autorise tout à fait à les mettre à la porte s'ils comprennent pas. […] Si la sanction venait sans une présentation sans que le contexte soit bien clair et connu ça non plus je ne serais pas confortable avec ça. Mais comment dire dans la mesure où la sanction s'est inscrite dans un processus, la situation est claire où la situation était déterminée, définie, tout le monde est au courant de ce qu'est la règle tout le monde est au courant de où est-ce que la règle va et où est-ce que la sanction commence.

Le manque de clarté d'un règlement peut causer des incompréhensions telles que, les personnes qui doivent l'appliquer sont complètement démunies, car elles se retrouvent sans appui. Dans ce cas, le règlement ne sert littéralement à rien, puisqu'il est incompréhensible ou pas assez exhaustif. Pour illustrer ce fait, nous nous basons toujours sur le règlement du cégep2, cette fois-ci d'après l'expérience vécue par un autre enseignant.

> JM_Ens_cégep2 : Je suis complètement démuni. Parce que si vous voulez, j'étais… j'étais face au règlement. D'accord ? Et moi je savais pas quoi faire. Le règlement dit ça, puis moi je suis dans telle situation. Moi je suis dans la merde. Je fais quoi ? Même la direction des fois était dans la merde.

La qualité du cadre réglementaire, notamment son manque de clarté, est donc l'une des causes qui poussent les enseignants à faire usage de la double règle. Car ils préfèrent compter sur leurs propres règles qu'ils comprennent, que sur des règlements qui présentent des ambiguïtés. C'est aussi la raison pour laquelle on trouve des enseignants dont le moyen de régulation des sans-fils dans la salle de classe est l'absence de réglementation dans leurs cours. Ils mettent l'accent sur la pédagogie concernant les dangers de l'usage des sans-fils, pour les étudiants, dans la salle de classe. Leur démarche consiste à amener leurs étudiants à prendre conscience, par eux-mêmes, de la nécessité d'adopter des comportements éthiques dans la salle de classe. Ces enseignants sont moins dans une démarche morale qu'éthique, puisque leur but n'est pas de sanctionner leurs étudiants. Nous abordons cette question dans le chapitre consacré à la double règle.

6.4. Regard des étudiants sur les règlements concernant l'usage des sans-fils

Plusieurs étudiants voient dans les règlements de leurs cégeps, des moyens qui leur permettent de se préparer à vivre dans la société en tant qu'adultes en devenir. Les

cégeps, avec leurs règlements, sont vus comme des sortes de pépinières. Les étudiants considèrent qu'ils s'y forment à la contrainte des règles qu'ils devront respecter quand ils auront fini leurs études, et quand ils se retrouveront dans un environnement plus grand et beaucoup plus contraignant. Dans ce sens ils apprécient la présence des règlements qui les encadrent et qui limitent leurs libertés, notamment en matière d'usages des sans-fils.

Comme pour les enseignants, la perspective d'une absence de règlements conduit beaucoup d'étudiants à penser que ce serait le désordre dans leurs cégeps. Puisque la présence des règlements dans les cégeps permet de réguler l'usage des sans-fils des étudiants, plusieurs émettent un avis très favorable à leur endroit. D'ailleurs, les étudiants accordent aux règlements une importance telle, que plusieurs souhaiteraient qu'ils soient beaucoup plus contraignants, c'est à dire beaucoup plus limitatifs.

Les étudiants considèrent aussi les règlements comme des moyens qui permettent de les protéger de toutes sortes de nuisances de la part de leurs collègues, mais qui visent aussi à les protéger contre leurs propres inconduites par les limites qu'ils leur imposent. Mais ces limites, d'après les étudiants, protègent aussi les enseignants, dans le sens où ils empêchent les étudiants de nuire à leurs professeurs pendant qu'ils donnent leurs cours.

> AA_Étud_cégep3 : Donc s'il y a le règlement c'est pour justement éviter de créer une distraction pour les professeurs qui essaient d'enseigner leur matière, mais aussi pour les élèves qui peuvent être déconcentrés par un comportement d'un confrère face au cellulaire.

Globalement, les étudiants ont un regard des règlements basé sur les notions de bien et de mal, c'est à dire sur la morale. Pour certains, les règlements ne sont pas assez contraignants. Ils souhaiteraient qu'ils soient plus rigides. C'est, selon eux, le seul

moyen pour amener leurs collègues à être conscients des effets négatifs de l'usage des sans-fils dans les salles de classe, pendant les cours.

> KJ_Étud_cégep1 : Il faut qu'il y ait des règlements pour que les… euh… pour que les gens sachent qu'il y a certaines choses qui sont permises ou non. Mais je trouve qu'ils devraient être plus rigides.

Ces étudiants souhaitent des règlements plus contraignants, parce qu'ils pensent que c'est le moyen que les cégeps, en tant qu'institutions, ont en leur possession pour se protéger, notamment contre les effets négatifs de la généralisation des sans-fils.

6.5. L'application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1

Le règlement concernant l'usage des sans-fils, est l'outil qui informe les étudiants des limites qu'ils ne doivent pas franchir dans leurs usages, quand ils sont dans l'enceinte du cégep. Il confère aux enseignants le pouvoir de fixer les limites que les étudiants ne doivent pas franchir dans la salle de classe. Le fait que ce soit un document officiel consultable, donne une certaine assurance aux enseignants. C'est une assurance dont certains ont besoin pour régler des situations conflictuelles, lorsque les étudiants franchissent les limites qui leur sont imposées par les règlements.

Après avoir présenté les règlements dont les enseignants se servent pour gérer la présence des sans-fils par les étudiants dans les salles de classe, nous allons présenter les relations triangulaires dans lesquelles ces règlements sont impliqués. Cette présentation permet d'analyser chaque contexte dans lequel ces règlements sont désormais appliqués avec la généralisation des sans-fils dans les cégeps.

Δ1 désigne la relation triangulaire qui implique les enseignants qui ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser les sans-fils ; que ce soit pour des raisons pédagogiques ou personnelles. Même quand ils ne connaissent pas le règlement, ces enseignants savent au moins que celui-ci leur donne le pouvoir de permettre ou d'interdire l'usage des sans-fils dans la salle de classe. La relation Δ1 concerne aussi les étudiants prolongés par les sans-fils, ainsi que les usages qu'ils effectuent. Les sans-fils en tant que prolongements des étudiants, peuvent influencer leurs comportements en matière d'usages des sans-fils, y compris dans la salle de classe.

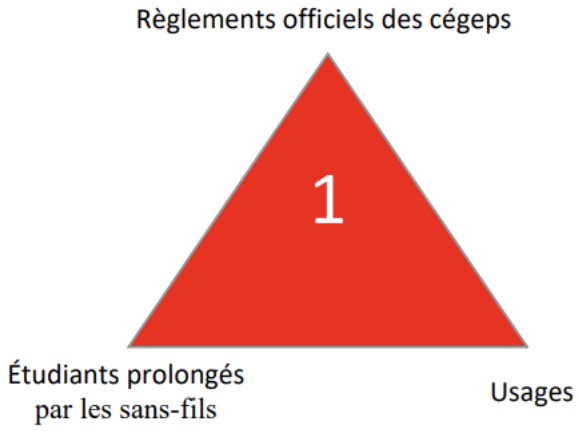


Figure 6.1. Application des règlements avec la généralisation des sans-fils dans Δ1

La relation triangulaire Δ1 est composée d'enseignants qui appliquent le règlement officiel (outil d'encadrement de l'utilisation des TIC dans la salle de classe) pour encadrer les usages des étudiants, des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants comme conséquences de leur prolongement. Dans cette configuration, le règlement concernant l'usage des sans-fils est le moyen qui informe les étudiants des limites qu'ils ne doivent pas franchir dans leurs usages, quand ils sont dans l'enceinte du cégep. C'est aussi un outil qui permet aux

enseignants, puisqu'ils sont investis d'une certaine autorité, de fixer les limites que les étudiants ne doivent pas franchir dans la salle de classe.

Le fait que le règlement soit un document officiel consultable, donne une certaine assurance aux enseignants. Assurance dont ils ont besoin pour régler des situations conflictuelles lorsque les étudiants franchissent les limites qui leur sont imposées par les règlements. Ces situations conflictuelles traduisent des chocs qui surviennent entre les règlements et les habitudes des étudiants, en matière d'usage des sans-fils. Les habitudes d'usages des sans-fils des étudiants, érigées en règles personnelles, au fil de nombreuses années d'usages, s'entrechoquent avec les règlements appliqués par les enseignants. Pour cela, plusieurs cas de figure peuvent se présenter.

Pour plusieurs enseignants, la confrontation avec les étudiants est une chose qu'ils tentent d'éviter par tous les moyens, non seulement pour ne pas détériorer davantage le climat dans la salle de classe, mais aussi pour ne pas être mal vus par leurs étudiants. Certains craignent même que leurs étudiants ne les aiment plus. Malgré ces considérations, quand ils estiment qu'une situation devient intenable dans la salle de classe, et qu'ils doivent intervenir par rapport à un usage qu'ils estiment dérangeant, le règlement leur confère la légitimité et l'autorité pour le faire. En effet, quand les enseignants ne peuvent pas compter sur une attitude morale, encore moins éthique de la part de leurs étudiants, ils peuvent décider d'appliquer des sanctions[29].

> AA_Ens_cégep4 : Ben oui ça nous donne une légitimité d'intervention. Ça donne un cadre de référence que quand-même certains sont capables de comprendre et d'appliquer là. C'est pas la majorité des étudiants qui comprennent pas le règlement donc ça la plupart peuvent s'y soumettre et ça nous donne des outils aussi pour avoir des sanctions de façon réelle et puis quand il y a des offenses réelles qui qui sont posées donc oui quand-même.

29. Nous abordons plus en détails les questions liées aux sanctions dans le prochain chapitre.

Les enseignants de la relation Δ1 ne craignent pas toujours la confrontation avec les étudiants, parce qu'ils savent comment se faire respecter dans la salle de classe. Le règlement ne fait que renforcer ces enseignants dans leurs actions, surtout quand ils doivent appliquer des sanctions à l'encontre de leurs étudiants. Comme l'indique le tableau 3.2, sur les 20 enseignants qui ont participé aux entrevues, 7 ne permettent pas à leurs étudiants d'utiliser les sans-fils, y compris pour des raisons pédagogiques.

L'efficacité d'un règlement dépend aussi beaucoup de l'expérience de l'enseignant qui va l'appliquer. Plus les enseignants ont des années d'expérience, moins ils ont besoin de règlements pour gérer leurs classes. Un enseignant ne sera pas plus avancé dans la gestion des problématiques liées aux sans-fils, même avec un très bon règlement, s'il n'a pas la capacité de le faire appliquer. Pour bon nombre d'enseignants, cette capacité est le fruit de leur expérience de travail au fil des années.

> MP_Ens_cégep1 : Euh voilà je pense qu'on… on peut très bien… parce qu'il y aurait des règles plus sévères puis si l'enseignant n'était pas capable de les faire appliquer, on ne serait pas plus avancés. Parce qu'il y a des enseignant qui… quelles que soient les problèmes de discipline, que ça soit du placotage ou des retards ou quoi que ce soit, n'ont pas encore développé le… je dirais le professionnalisme pour les faire appliquer. Et ça, ça vient avec l'expérience je dirais.

L'application du règlement dépend d'autres facteurs, comme le nombre d'étudiants dans la salle de classe et la matière enseignée. Ces facteurs peuvent influencer les enseignants dans leurs décisions de s'appuyer ou pas sur le règlement. C'est le cas dans les filières techniques, dont les classes comptent peu d'étudiants, et où les enseignants connaissent très bien leurs étudiants. Cela favorise des relations beaucoup plus cordiales et moins distantes entre les enseignants et leurs étudiants. Les enseignants connaissent généralement les noms de tous leurs étudiants. Une certaine confiance peut aussi se créer entre le professeur et ses étudiants. Avec l'expérience accumulée par les

enseignants, le besoin de s'appuyer sur le règlement se dissipe. Avec peu d'étudiants, la dynamique est différente. Il y a des enseignants qui ont utilisé le règlement au début, mais ont fini par l'abandonner avec le temps. D'autres n'ont jamais eu besoin de le faire valoir devant leurs étudiants.

> MC_Ens_cégep4 : je vous dirais qu'au départ, oui c'était un besoin parce que c'était une problématique. Moi maintenant c'est plus une problématique que j'ai dans mes classes même dans le département, mais je peux imaginer que dans des classes de français ou de philo où tu sais qui ont 30, 35 étudiants, ben peut-être que ce règlement là ils en ont encore besoin pour faire de la gestions de classe. Moi j'ai des groupes de 10, 15 personnes fait que la gestion de classe c'est pas mal plus facile à faire, rien qu'en les regardant dans les yeux. Mais à 30, 35, on connait même pas le nom de tous les élèves là quand tu as 5 groupes c'est pas la même dynamique fait que ce règlement là il pourrait encore être requis pour eux autres-là.

Pour justifier leurs usages, les étudiants n'hésitent à invoquer ce qu'il se passe avec les autres enseignants, qu'ils qualifient de laxistes ou permissifs. Ces étudiants font jouer la comparaison pour essayer de faire changer les décisions de leurs professeurs. C'est à ce moment que l'enseignant montre aux étudiants que la norme est contenue dans le règlement, et qu'elle n'est pas le résultat d'une comparaison avec un autre enseignant.

> AC_Ens_cégep1 oui parce que pour chaque prof ce moment-là ce serait plus facile bon moi j'ai aucun problème à avoir de l'autorité sur mes classes c'est pas tous les professeurs qui sont aussi autoritaires que moi - d'avoir un règlement du collège derrière toi pour te backer ça te permet de dire « écoute c'est comme ça dans le collège, t'as pas le droit d'avoir ton téléphone sorti dans une salle de classe, c'est comme ça » parce que là c'est sûr que mes étudiants ils ont la liberté de me dire « ah mais les autres profs ils sont moins sévères que vous. » Moi j'ai assez de caractère pour dire les autres profs font ce qu'ils veulent dans leurs classes. Dans ma classe c'est comme ça. Mais c'est pas tout le monde qui a ma force de caractère.

La relation Δ1 implique une dimension morale, car le non-respect du règlement pourrait entraîner des sanctions. C'est à travers la possibilité d'une sanction que les enseignants montrent à leurs étudiants qu'ils ont mal agi en franchissant les limites fixées par le règlement. Parce que les enseignants n'ont pas d'autres choix que de brandir la sanction, cela montre que Δ1 implique une dimension morale absolue. C'est pour cette raison que nous affirmons la relation triangulaire Δ1 est figée.

En effet, en guise de rappel, Comte-Sponville (1991) définit la morale, justement, comme « un discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du *Bien* et du *Mal* considérés comme valeurs universelles et absolues. Pour Comte-Sponville (1991) la morale est l'ensemble de nos devoirs, elle répond à la question « Que dois-je faire ? ». Elle tend vers la vertu et culmine dans la sainteté ». En s'appuyant sur la définition de Comte-Sponville (1991), cela veut dire que les étudiants sont obligés de respecter le règlement auquel ils sont soumis dans la salle de classe en matière d'usage des sans-fils.

Si Comte-Sponville (1991 aborde la morale en termes de devoir, pour Ricœur (1990) elle s'exprime par des interdictions telles que : « Tu ne tueras pas », « Tu ne mentiras pas », etc. On pourrait ajouter « Tu ne feras pas usage des sans-fils dans la salle de classe quand le règlement te l'interdit ».

Δ1 est une relation tellement figée, que certains enseignants demandent aux étudiants de déposer leurs sans-fils dans un panier, avant le début de chaque cours. Les appareils resteront dans le panier et ne pourront être récupérés que momentanément pendant les pauses, et définitivement à la fin du cours. Pour ces enseignants, c'est le seul moyen qui puisse rompre physiquement le lien entre les étudiants et leurs appareils. Mais c'est aussi le moyen qu'ils ont trouvé pour ne pas avoir à surveiller, pendant le cours,

l'ensemble de la classe à la recherche des étudiants qui utilisent leurs téléphones cellulaires ou leurs tablettes électroniques.

> MC_cégep5 : Mais il y avait eux autres il y avait vraiment un panier mais eux autres ils se cassaient pas la tête il y avait un panier en temps de la classe toutes les cellulaires allaient là puis le cours commençait – (Rire).

La stratégie peut aussi consister à demander aux étudiants de ranger leurs appareils dans les sacs, avant de commencer le cours.

> MB_Ens_cégep1 : Je dis : « Écoutez, vous insérez vos téléphones dans vos sacs. Vous les mettez en position, en sommeil, vous faites ce que vous voudrez. Si vous avez un appel à faire, vous allez à l'extérieur ». Donc ça fonctionne.

C'est une démarche qui montre que ces enseignants ne font pas confiance à leurs étudiants, car ils réduisent, à son strict minimum, le risque de se faire trahir (Marzano, 2010). Si la relation Δ1 est figée, car basée sur une morale absolue, cela ne veut pas dire qu'elle ne peut évoluer, notamment vers une morale relative grâce à un certain nombre de permissions.

Certains enseignants vont plus loin dans leur volonté d'éradiquer la présence des sans-fils dans leurs classes. Des collègues enseignants assistent à des discussions où ils entendent des propos tels que :

> CF_Ens_cégep3 : Ouais, tous les professeurs que je côtoie ils les détestent. Ils trouvent que les outils ça les distrait. Il y a des profs qui ont dit des choses comme « je les prendrais, je les briserais, je sauterais dessus à terre pour donner une bonne leçon en début de session, ils disent : « je veux pas les voir ».

À défaut de vouloir casser les téléphones de leurs étudiants, le brouillage des ondes dans le cégep est une option envisagée par d'autres enseignants. Ces enseignants ne sont pas dupes, car ils savent que même avec le règlement le plus restrictif, les étudiants peuvent malgré tout être rusés et utiliser leurs appareils.

> SP_Ens_cégep2 : je sais pas si je changerais quelque chose au règlement. Je…comme ça là, je pense que j'ajusterai la réalité plutôt, et j'irai de manière plus pragmatique si je peux dire là je pense que je ferais du cégep une zone où les ondes sont brouillées.

6.6. L'application de la double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2

L'usage des sans-fils dans la salle de classe, par les étudiants, est formellement interdite par les règlements officiels des cégeps qui ont participé à la recherche. Les enseignants n'interdisent pas toujours systématiquement l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe.

Cependant, les enseignants ont la latitude de faire appliquer des règles personnelles, par rapport au déroulement des activités dans leurs cours. Ainsi, sur la base de ces règles personnelles, ils permettent à leurs étudiants de faire usage des sans-fils dans la salle de classe. Pour plusieurs raisons, ils peuvent leur permettre d'effectuer des usages pédagogiques ou non pédagogiques, comme l'illustre le tableau 3, ci-dessous.

Usages permis dans le cadre de la double règle	
Pour des raisons pédagogiques	Pour des raisons non pédagogiques
a. Effectuer des recherches sur Internet b. Filmer et photographier c. Enregistrer le cours d. Dictionnaire en ligne e. Regarder des vidéos f. Concours g. Sondages h. Prise de notes	a. Recevoir ou répondre à des messages texte b. Recevoir un coup de fil pendant qu'ils sont dans la salle de classe, mais sortir de la salle de classe pour aller répondre

Tableau 6.1. Usages pédagogiques et non-pédagogiques dans le cadre de la double règle

Comme l'indique le tableau 3.2, sur les 20 enseignants qui ont participé aux entrevues, 13 pratiquent la double règle, en permettant à leurs étudiants de faire des usages pédagogiques de leurs sans-fils. 7 le font quelques fois, et 6 régulièrement. Pour ce faire, ils ajoutent des règles personnelles, qui sont des avenants, au règlement officiel. Dans Δ2, le règlement n'est plus appliqué de façon stricte ou figée comme dans Δ1, mais d'une façon plus souple ou dynamique.

Puisque les étudiants sont censés connaître les règlements des cégeps, les enseignants ne communiquent donc que leurs propres règles aux étudiants en début de session. Ils le font de façon orale ou écrite à travers leurs plans de cours. Les étudiants se retrouvent donc avec deux niveaux de règles, à savoir les règlements (ou politiques, chartes, etc.) des cégeps qui interdisent l'usage des sans-fils dans la salle de classe, et les règles des enseignants qui le permettent, mais dans certaines conditions. C'est ce que nous appelons le « principe de la double règle ».

> AF_Ens_cégep2 : au cégep ici officiellement on n'est pas supposé utiliser le cellulaire en classe. En réalité c'est vraiment le professeur qui détermine qu'est-ce qui est permis. Je trouve que c'est un très bel équilibre qu'ils ont ici au cégep. La direction s'est dit que c'était interdit il y a plusieurs règles comme ça. C'est interdit de manger boire dans les classes mais en tout cas mais toujours le professeur est le roi dans sa classe alors c'est le maître alors si le professeur le permet c'est permis.

C'est une position qui est adoptée par tous les cégeps qui ont participé à la recherche. Tous les cégeps permettent à leurs enseignants de gérer la présence des sans-fils dans la salle de classe de façon pragmatique, c'est-à-dire en fonction des réalités de leurs classes.

> MC_Ens_cégep4 : bah en fait, en tant que profs, nous autres on peut s'appuyer sur ce règlement là mais ça n'empêche pas que dans mon cours si j'écris dans mon plan d'étude tout autre règlement puis que je l'explique aux étudiants en début de session, je peux l'appliquer. Donc oui ce qu'on sait c'est que le cégep nous endosse on n'a pas le droit dans notre classe d'être un dictateur là.

Nous qualifions Δ2 de relation dynamique, car l'enseignant se permet tantôt d'être strict quand il faut, mais aussi un peu plus souple en permettant certains usages aux étudiants.

Le règlement du cégep sert de cadre qui permet aux enseignants une certaine liberté par rapport à la gestion de leurs classes. Cette gestion peut dépendre de plusieurs facteurs. On peut citer la matière enseignée, le niveau de difficulté à gérer une classe, le niveau de confiance que l'enseignant accorde à ses étudiants pendant le cours, les objectifs visés par l'enseignant dans le cadre de son cours. Il s'agit d'autant de raisons qui peuvent conduire les enseignants à adopter la double règle. Il arrive que, dans le cadre d'une séance, l'enseignant permette aux étudiants de faire usage de leurs téléphones intelligents ou de leurs tablettes numériques. C'est par exemple le cas,

quand il y a un sondage à réaliser dans le cadre d'un cours. L'enseignant lève, momentanément, l'interdiction d'utiliser les sans-fils dans le cours, comme l'indique le règlement officiel.

> MP_Ens_cégep1 : Euh… ça on a amené souvent la question en réunion et on a dit : « le professeur est maitre de sa classe. S'il veut l'interdire il peut l'interdire. […] Ah bien là à ce moment-là il n'y a pas vraiment de règles du collège. C'est, c'est le professeur qui établit ses règles.

Ce pouvoir discrétionnaire peut aller beaucoup plus loin que l'interdiction ou la permission d'utiliser les sans-fils dans la salle de classe. Les enseignants peuvent, grâce à ce pouvoir, sanctionner ou décider de ne pas le faire.

> GC_Ens_cégep1 : Pour dire que depuis qu'on voit ça arriver, bon il y a maintenant le wifi les portables, les cellulaires, chaque prof décide de sa propre politique alors ça peut aller à l'exclusion d'un étudiant qui l'utiliserait en classe, puis il y a d'autres professeurs qui peuvent avoir démissionné sur…là-dessus et puis bon ben laisser aller. D'autres ont une position peut-être un petit peu plus médiane de les éteindre et de les ranger. Mais c'est relatif à chaque prof à date.

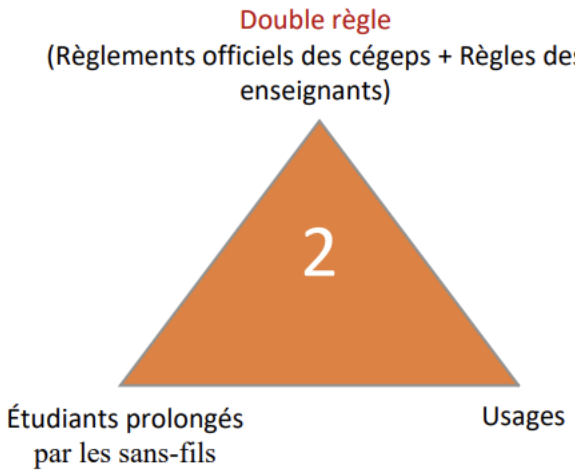


Figure 6.2. Application de la double règle avec la généralisation des sans-fils dans Δ2

La relation triangulaire Δ2 est composée d'enseignants qui pratiquent la double règle (outils d'encadrement de l'utilisation des TIC dans la salle de classe + règles des enseignants), des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants comme conséquences de leur prolongement.

Pour que la double règle soit une réussite, l'enseignant prend le temps d'expliquer sa démarche aux étudiants. C'est une manière de les associer à son projet. On pourrait dire que dans un élan de confiance, il partage à ses étudiants la vision de la démarche pédagogique qu'il entend mener durant la session. En faisant confiance à ses étudiants, l'enseignant n'est pas dans une démarche de foi, mais dans un calcul qui comporte des risques (Marzano, 2010). D'après l'auteur, la confiance est aussi fondamentale que dangereuse. Elle est fondamentale parce que sans elle, l'enseignant aurait du mal à pratiquer la double règle comme il l'entend. C'est une démarche qu'il ne pourrait pas réussir en étant le seul impliqué, surtout dans un climat de défiance. La confiance est dangereuse, parce qu'elle implique toujours le risque de la trahison de la part des étudiants. En effet, d'après Marzano (2010), contrairement à la foi, la confiance n'est jamais un pur « don » car c'est une chose qu'on construit pour soi et pour l'autre. Le Jeune (2016) décrit le processus de construction de la confiance dans la relation entre un enseignant et ses élèves en termes de rapport de force qui s'efface. Dans le cas de la double règle, l'enseignant doit veiller à ce que l'ambiance ne soit pas potentiellement conflictuelle. Les énergies des étudiants et de l'enseignant doivent s'additionner, au lieu de se confronter (Le Jeune, 2016). Kozanitis et Latte (2017) vont dans le même sens, en affirmant que la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et les étudiants a comme fonctions principales la mise en place d'un environnement qui favorise l'apprentissage, et la création d'un lien de confiance.

Dans cette démarche les responsabilités sont partagées entre l'enseignant et ses étudiants pour qu'il y ait un climat propice à l'apprentissage dans la salle de classe.

L'enseignant le fait en début de session. En procédant ainsi, il fait de ses étudiants des partenaires dans le maintien d'un bon climat et d'une bonne dynamique dans la salle de classe pendant toute la session.

> CD_Ens_cégep1 : Mais moi où est ce que je suis rendue à faire dans mes cours comme hier j'ai donné un premier cours c'est que je leur ai expliqué les problématiques quand j'expliquais les règlements que j'avais déjà eus dans mes classes et je leur ai dit : « bon si vous voulez un bon climat de classe une bonne atmosphère qu'est-ce que vous suggérez ? Est-ce que vous croyez que c'est poli que l'étudiant aille sur le chat en classe ? Est-ce que vous croyez que c'est poli ? Ils m'ont tous dit « non c'est pas le climat qu'on veut ». Donc je leur ai fait prendre conscience que c'est eux aussi qui allaient m'aider avec l'atmosphère, le climat, la dynamique de classe et puis il n'y en a pas un qui a sorti son cellulaire durant le cours.

Grâce au principe de la double règle, les enseignants peuvent, au gré des circonstances, faire varier leur degré de permissivité et/ou d'interdiction par rapport à l'utilisation des sans-fils par leurs étudiants dans la salle de classe. Autrement dit, dans le temps du cours et dans l'espace de la salle de classe, les enseignants font passer le caractère absolu des normes, interdisant les usages des sans-fils dans la salle de classe, au caractère relatif permettant momentanément leurs usages. Cela donne au cadre réglementaire un caractère circonstanciel à la fois de lieu (la salle de cours), de temps (pendant le cours) et de manière (la manière d'appliquer les règlements) par rapport à l'usage des sans-fils. Dans cette disposition, les règles des enseignants prévalent sur le règlement officiel du cégep, jusqu'à ce que les enseignants décident de fermer la période d'utilisation permise.

Quand les enseignants le jugent utile, ils ont la latitude de revenir aux règlements officiels, pour interdire formellement l'utilisation des sans-fils qu'ils avaient préalablement autorisée. Comme nous l'avons précédemment expliqué, les enseignants reviennent sur le règlement officiel pour se protéger en cas de besoin. D'où le caractère

dynamique de la relation triangulaire dans laquelle est impliquée la double règle. Cette disposition repose, en très grande partie, sur la confiance que les enseignants accordent à leurs étudiants. Car ils ne peuvent pas être omniprésents à leurs côtés, pour vérifier que les usages effectués correspondent aux permissions qu'ils ont accordées. La confiance permet donc aux enseignants de se situer au-delà des règlements officiels des cégeps, tout en favorisant un climat sain dans la salle de classe. Le principe de la double règle ne concerne pas les enseignants entièrement permissifs à l'usage des sans-fils pendant leurs cours, puisque pour ces derniers l'utilisation des sans-fils est toujours permise. Pour ces enseignants il n'y a qu'une règle, qui est la permission absolue accordée aux étudiants de se servir de leurs sans-fils. Cela finit d'ailleurs par agacer bon nombre d'étudiants, à cause des désagréments qu'ils pourraient subir de la part de leurs collègues étudiants.

6.7. La responsabilisation des étudiants comme moyen de régulation des sans-fils

La dernière catégorie des enseignants est celle de ceux impliqués dans Δ3. Leur règle est le laisser-faire. Ils n'appliquent pas de règlements officiels ni de règles personnelles.

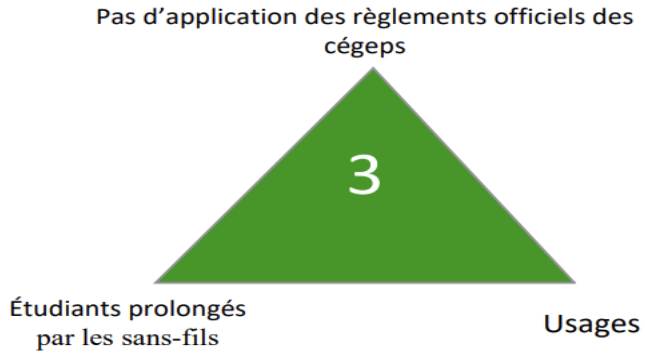


Figure 6.3. Non-application du règlement en guise de cadre réglementaire dans Δ3

La relation triangulaire Δ3 est composée d'enseignants dont la règle est la non-application des règlements, des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants comme conséquences de leur prolongement.

Les enseignants qui n'appliquent pas les règlements ne sont pas dérangés par la présence des sans-fils, encore moins par les usages effectués par les étudiants, y compris pendant qu'ils dispensent leurs cours. Pour d'autres enseignants, les sans-fils ne représentent pas un danger pour la vie des personnes, encore moins dans une salle de classe. Puisqu'ils ne les considèrent pas comme étant nocifs, ils ne sont pas dérangés par leur présence dans la salle de classe. De plus, ce qui renforce l'opinion de ces enseignants c'est le fait que, d'après eux, les étudiants se pénalisent eux-mêmes quand ils utilisent leurs appareils dans la salle de classe, au lieu d'être attentifs au déroulement du cours.

> PA_Ens_cégep1 : De toute façon personne ne court de danger en classe. Ce n'est pas comme si j'interdisais le cellulaire au volant, là je sais qu'il y a un danger. Dans quel cas je serais peut-être un peu plus drastique. Mais en classe quand tu es assis avec ton cellulaire la seule personne que tu pénalises c'est toi.

L'exception concerne la possibilité de tricher, que les sans-fils pourraient permettre aux examens. En dehors de cette période, les étudiants ont tout le loisir de disposer de leurs appareils comme bon leur semble.

> CF_Ens_cégep3 : Moi j'ai aucune restriction par rapport à ça, sauf aux examens. Aux examens ils ont droit à toutes leurs notes, mais je ne veux pas qu'ils s'écrivent entre eux. Donc j'interdis les cellulaires, juste pour les examens. Mais, par contre pendant les cours ils ont le droit de l'avoir.

La nocivité des sans-fils dans la salle de classe est aussi analysée à l'aune des expériences personnelles des enseignants, quand ils étaient autrefois étudiants. Il s'agit généralement des enseignants plus jeunes, qui ont connu les sans-fils, alors qu'ils étaient encore étudiants à l'université. Ils analysent le comportement de leurs étudiants par rapport au leur, dans les mêmes conditions, et ils en tirent la conclusion que les sans-fils ne dérangent pas plus qu'autre chose. Car eux-mêmes se souviennent que pendant leurs cours, il leur arrivait d'envoyer un message texte ou en recevoir, sans que les cours auxquels ils assistaient ne furent dérangés. C'est donc avec ce recul d'anciens étudiants, et usagers des sans-fils que ces enseignants affirment qu'ils ne sont pas dérangés par les sans-fils.

> CF_Ens_cégep3 : Si les étudiants vont voir un texto une fois pendant le cours moi ça ne me dérange pas. Moi dans mes cours j'avais pas de cellulaires mais ça m'arrivait des fois de décrocher pendant 5 minutes parce que je peux pas prendre mon temps d'information pendant trois heures. C'est correct c'est du processus d'apprentissage, puis faut laisser des pauses puis c'est correct d'en prendre je pense qu'il faut qu'ils soient autonomes aussi dans…c'est ça.

Le point commun chez tous les enseignants, quel que soit leur établissement d'enseignement, est l'importance qu'il accordent au comportement et au sens des responsabilités des étudiants. Que ces derniers utilisent les sans-fils ou pas pour s'éloigner d'une façon ou d'une autre du cours, voire pour le perturber, ces enseignants soulignent la liberté d'action dont disposent les étudiants pour agir. Ils trouveront de toute façon des sources de distraction s'ils ne souhaitent pas participer aux cours. Quand les sans-fils sont utilisés par les étudiants, ces enseignants mettent malgré tout l'accent sur la dimension pédagogique, pour faire prendre conscience aux étudiants qu'ils ont tout intérêt à d'abord suivre le cours.

> LN_Ens_cégep4 : Mais un étudiant trouvera de toute façon une distraction s'il est pas intéressé ou s'il a la tête ailleurs. Donc je me dis qu'il faut couper la

> poire en deux. Je fais des remarques des fois. Je dis : « Bon, tu pourrais écrire ton texto plus tard. Tu pourrais regarder ton message plus tard ». Puis, les gens réagissent très bien. Je trouve que c'est le mieux que je puisse obtenir selon les conditions. Je donne des cours par exemple dans des laboratoires informatiques. Les gens ont des ordinateurs. Puis c'est pareil, ils utilisent Facebook. Donc au bout d'un moment, on peut pas contrôler tout le monde. Puis je me dis aussi ça va dans le sens d'une responsabilisation de l'étudiant.

Il y aussi des enseignants qui n'ont jamais eu besoin de se servir du règlement en vigueur dans leur cégep, pour réguler l'usage des sans-fils dans leurs classes. Car ils pensent que les sans-fils ne sont pas à l'origine des problèmes de discipline dans la salle de classe.

> VR_Ens_cégep1 : C'est-à-dire que si l'étudiant échoue en classe c'est parce qu'il ne veut pas être là. S'il ne veut pas être là, le téléphone va être un moyen de pas être. C'est-à-dire qu'il sera physiquement en classe, donc il se rassure, je vais passer mon cours, ok, la pensée magique, ou il fait plaisir à sa mère qui l'a déposé le matin à l'école ou X raisons. Mais lui veut pas être là, il va être ailleurs avec le téléphone. Pour moi ça ce n'est pas la cause.

6.8. Les sans-fils ne sont pas en cause

Tant que les sans-fils ne constituent pas un problème dans la salle de classe, il y a des enseignants qui permettent leur présence et leur utilisation par les étudiants. Tant que les désagréments causés par l'utilisation ne concernent que l'utilisateur, les étudiants auront le droit de se servir de leurs appareils. C'est à dire tant qu'ils respecteront le silence et la quiétude dont les autres personnes ont besoin dans la salle de classe, il n'y aura pas de problèmes. C'est une position partagée par les enseignants permissifs, peu importe leur cégep d'appartenance.

> CF_Ens_cégep3 : Donc si par exemple la personne sur son cell mais ça ne dérange qu'elle c'est une chose. Si elle est sur son ordinateur puis elle écoute des vidéos que tout le monde en arrière voit les vidéos ça dérange, ça déconcentre. Disons que c'est un peu comme ça que je trace la ligne. […] Donc c'est toujours un peu « est-ce que ça dérange les autres qui sont vraiment là pour apprendre et écouter ? » **[…]** Pour moi c'est pas en interdisant qu'on règle le problème c'est justement en responsabilisant les gens.

L'utilisation du règlement n'est donc pas systématique, et elle dépend de plusieurs facteurs. Le seul facteur commun aux enseignants qui appartiennent à Δ3 est le fait qu'ils ne connaissent pas le règlement de leur cégep en matière d'usage des sans-fils. Le tableau 3.2 nous donne les indications suivantes, sur la base de 20 enseignants. Sur les 6 enseignants concernés, 4 ne connaissent pas le règlement.

Pour ce qui est de l'expérience professionnelle, on trouve des enseignants dont l'expérience va de 1 an à 17 ans. En revanche, toutes les matières enseignées par ces enseignants sont littéraires. Comme pour Δ3, le nombre d'étudiants dans la salle de classe peut aussi amener l'enseignant à utiliser ou pas le règlement ou ses règles personnelles. Dans ce cas, les enseignants adoptent généralement une attitude plutôt pédagogique que « policière ». En effet, plusieurs enseignants n'hésitent pas à faire la police et à brandir le règlement, pour couper court à toute argumentation de la part des étudiants. Avec peu d'étudiants, la dynamique est différente. Il y a donc des enseignants qui ont fait usage du règlement au début mais, avec le temps, ont fini par l'abandonner. D'autres n'ont jamais eu besoin de s'en servir.

> MC_Ens_cégep4 : je vous dirais qu'au départ, oui c'était un besoin parce que c'était une problématique. Moi maintenant c'est plus une problématique que j'ai dans mes classes même dans le département environnement santé sécurité qu'on est aussi, mais je peux imaginer que dans des classes de français ou de philo où tu sais qui ont 30, 35 étudiants, ben peut-être que ce règlement là ils en ont encore besoin pour faire de la gestions de classe. Moi j'ai des groupes de 10, 15 personnes fait que la gestion de classe c'est pas mal plus facile à

> faire, rien qu'en les regardant dans les yeux. Mais à 30, 35, on connait même pas le nom de tous les élèves là quand tu as 5 groupes c'est pas la même dynamique fait que ce règlement là il pourrait encore être requis pour eux autres-là.

On peut dire que les enseignants gèrent la présence et les usages des sans-fils dans la salle de classe dans le contexte Δ3 à travers une approche éthique, puisqu'ils comptent sur la vertu des étudiants. De ce fait, ils n'ont pas besoin de les contraindre par l'application d'un règlement, encore moins en usant des sanctions.

Les définitions de l'éthique de Comte-Sponville (1991) et de Ricœur (1990) ne contiennent aucune obligation à suivre une règle.

Pour Comte-Sponville, « l'éthique est tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais, considérés comme valeurs relatives. C'est l'ensemble réfléchi de nos désirs. Une éthique répond à la question « Comment vivre ? » Dans le cas de l'éthique, l'opposition ne se fait pas entre le bien et le mal, mais entre le bon et le mauvais qui sont des valeurs relatives.

6.9. L'importance de la direction dans le processus de sanction

L'appui de la direction est particulièrement apprécié par les enseignants, surtout quand ils rencontrent des difficultés pour prendre des décisions concernant les actions à mener par rapport à un étudiant. En effet, les étudiants peuvent se retrouver dans des situations telles que, l'enseignant ne souhaite pas endosser seul la responsabilité des conséquences que ces derniers devront subir. Dans ce cas, l'appui de la direction du cégep est le bienvenu.

> MP_Ens_cégep1 : Donc en quoi peut-être le téléphone est différent des autres problèmes de discipline ? Donc j'ai eu des étudiants qui étaient dans des situations très, très, très délicates. Et, je n'ai pas hésité à aller à la direction à ce moment-là.

Il n'est pas rare de trouver des enseignants qui estiment que la direction de leur cégep pourrait les assister beaucoup plus, quand il est question de faire respecter le règlement. Ils le pensent d'autant plus que c'est le cégep qui a conçu et mis en place ledit règlement. Ces enseignants ont l'impression d'effectuer un travail ingrat. Ce travail les oblige à « faire la police » dans la salle de classe, et à résoudre tout seuls toutes les situations litigieuses liées à la transgression du règlement par les étudiants. Dans ces moments cruciaux, ils se sentent délaissés par la direction de leur établissement.

> SP_Ens_cégep2 : Je pense qu'on pourrait avoir plus de soutien de l'administration qui a quand-même formulé une règle qui est précise mais…et c'est là où ça me déplait parce que justement je parlais de faire la police là, l'obligation de faire respecter cette règle là nous appartient et en cas de…dans une situation où on aurait un cas un petit peu plus litigieux je ne vois pas nécessairement tout l'appui que je souhaiterais de la direction.

6.10. L'importance de la sanction dans le règlement

L'importance de la sanction est telle que, la plupart des enseignants ne conçoivent pas l'existence d'un règlement officiel concernant l'usage des sans-fils dans leurs cégeps, sans qu'il ne comporte des sanctions. Bien que la sanction ait perdu son caractère sacré (Paturet, 2011 ; dans Prairat, 2011), elle permet malgré tout de donner au règlement son caractère obligatoire (Prairat, 2011). Cette affirmation est vraie en ce qui concerne aussi la double règle. C'est la raison pour laquelle il est important de comprendre la place de la sanction, non seulement dans le règlement, mais aussi dans le dispositif de la double règle.

Les sanctions font partie des règlements officiels des cégeps, mais aussi des règles personnelles des enseignants. Cela veut dire que selon que les étudiants respecteront ou pas le règlement officiel du cégep, ou les règles personnelles imposées par leurs professeurs, ils pourraient en subir les conséquences sous la forme de sanctions disciplinaires. D'ailleurs sans la présence des sanctions, la double règle n'a plus lieu d'être, puisque c'est un dispositif mis en place pour contourner le règlement officiel. En réalité c'est justement pour contourner les sanctions qui confèrent au règlement officiel son caractère irrévocable (Prairat, 2011). La double règle permet, par exemple, de contourner l'interdiction de faire usage du téléphone cellulaire en classe, car cela est normalement passible de sanctions.

Beaucoup d'enseignants pensent et craignent que l'absence de conséquences, autant dans les cadres règlementaires (c'est à dire dans les règlements, les politiques, les chartes, etc.) que dans les règles des enseignants, soit interprétée par les étudiants comme une permission de se servir de leurs sans-fils comme bon leur semble. Cela reviendrait, de fait, à rendre l'application des règlements facultative. Car pour beaucoup d'enseignants, la sanction est un sceau ou une garantie de l'efficacité d'un règlement et d'une règle (Bernès, 1985 ; dans Prairat, 2011). C'est le cas, y compris pour ceux qui pratiquent la double règle.

> LB_Ens_cégep1 : moi je pense que le mot « sanction » doit indéniablement rimer avec politique ou règlement, parce que sinon, si on ne faisait pas appel aux sanctions nos documents ne s'appelleraient pas, ça c'est moi qui vous le dit c'est mon opinion là-dessus puisque vous me demandez là, sinon on aurait pas besoin de faire appel à des politiques des règles ou des lois des règlements. On aurait tout simplement donné à nos étudiants des documents […] recommandation ou sensibilisation ou document d'information.

Or avec des règles et un règlement officiel qui ne comportent pas de sanctions, les enseignants n'auraient aucune raison de pratiquer la double règle, c'est-à-dire la

configuration Δ2. En effet, avec un règlement ne comportant pas la moindre sanction, les cégeps seraient en permanence dans la configuration Δ3. Pour rappel, dans Δ3, les enseignants ont pour règle la non-application des règlements, c'est-à-dire le laisser-faire. Cela veut dire que les enseignants s'en remettraient à la sagesse des étudiants, pour ce qui est de l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Or, même la plupart des étudiants, peu importe le cégep, ne souhaitent pas étudier dans un établissement où les étudiants n'auraient pas à subir de conséquences négatives, au cas où ils enfreignaient le règlement en matière d'usage des sans-fils. C'est le cas de YA, étudiant au cégep 3.

> YA_Étud_cégep3 : Moi je pense que c'est tout à fait normal. Parce que la première fois un avertissement, la deuxième fois un avertissement, la troisième fois un avertissement, au bout d'un moment la personne elle ne veut pas comprendre. Elle va pas rester à avoir des avertissements toute sa vie ? Alors à un moment donné il faut avoir une sanction pour la faire comprendre que ce qu'elle fait, ce n'est pas euh… ça ne marche pas ce qu'elle fait.

Certains tiennent même des propos assez durs, comme MA, étudiant au cégep 5.

> MA_Étud_cégep5 : tant que je compare ça à la conduite, s'il n'y avait pas de limites tout le monde roulerait à 180, et puis tout le monde aurait des accidents. Si tu pouvais, tu sais conduire, tu sais de manière ivre et là tout le monde le ferait. Tu sais on serait moins propice on ne penserait pas aux sanctions donc on serait comme « yeah » comme je vais le faire tu sais c'est juste *bad*, fait que je sais que c'est la même affaire avec les cellulaires. S'il n'y avait pas de limite à ce que on pouvait faire avec le cellulaire, mais tout le monde ferait n'importe quoi, tout le monde serait en train de *bitcher* sur d'autres personnes puis il n'y aurait pas de sanctions puis… je sais pas il y aurait juste trop de malheurs qui se feraient envers les gens. Tu sais ça peut être une arme un téléphone.

De plus, sans la double règle, il n'y aurait pas de glissement entre la morale absolue et la morale relative, et inversement. En effet, sans la double règle, cela voudrait dire

que l'interdiction serait permanente, sans qu'il y ait des périodes d'utilisation des sans-fils dans la salle de classe ; peu importe que ce soit pour des raisons pédagogiques ou pas. La double règle permet aux enseignants de lever l'interdiction momentanément. Pour rappel, le principe de la double règle consiste à avoir une règle qui amende le règlement sur un point particulier. Ce point est l'interdiction d'utiliser les sans-fils dans la salle de classe. Sans la double règle, les cégeps seraient en permanence dans la configuration Δ1, c'est-à-dire sous le régime de l'interdiction. Comme nous l'avons précédemment mentionné, il y a dans l'échantillons 7 enseignants qui sont dans la relation Δ1.



Figure 6.4. Glissement entre morale absolue et morale relative

Le schéma ci-dessus, illustre le glissement de Δ1 vers Δ2, c'est-à-dire de la morale absolue vers la morale relative. Il montre aussi le glissement de Δ2 vers Δ1, c'est-à-dire le glissement de la morale relative vers la morale absolue. C'est la signification de la flèche à double sens dans le schéma ci-dessus.

Dans le premier cas, ce glissement se fait de Δ1 vers Δ2, quand les enseignants autorisent leurs étudiants à utiliser les sans-fils en classe. Dans le second cas, il se fait dans le sens inverse de Δ2 vers Δ1, quand les enseignants mettent fin à la permission d'utiliser les sans-fils.

Les sanctions de la double règle sont appliquées quand les étudiants ne respectent pas l'entente autour de l'utilisation des sans-fils. Autrement dit, quand les étudiants trahissent la confiance de leurs professeurs, en faisant d'autres utilisations que celles qu'il avait permises. Le retour à Δ1 peut aussi être causé par un incident d'une gravité telle, que seul le règlement officiel du cégep peut y apporter une réponse.

Mais la double règle sert aussi, pour plusieurs enseignants, à canaliser l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe. Ces enseignants sont conscients que pour plusieurs raisons (liées à leurs vie familiale et professionnelle), les étudiants ne peuvent se passer de leurs appareils sans-fils, y compris dans la salle de classe. Il peut s'agir d'une raison professionnelle.

> MC_cégep4 : Moi j'enseigne beaucoup surtout à des finissants puis c'est pas rare maintenant qu'ils vont arriver en classe puis me dire ben j'aimerais ça garder mon cellulaire parce que j'attends un appel pour un entrevue. Avant l'appel pour un entrevue tu laissais un message mais maintenant même l'intervieweur s'attend à ce qu'on réponde.

Il peut aussi être question d'une raison familiale. Plusieurs étudiants sont parents. Quand ils sont en voie de le devenir, les enseignants sont compréhensifs et leur permettent de garder leurs téléphones près d'eux.

> VR_Ens_cégep1 : la session passée j'ai un étudiant qui en classe est arrivée en disant « madame il faut que je laisse mon téléphone branché, ma blonde va accoucher ». Donc ça c'est une situation qu'il y a 15 ans j'aurais pas imaginée. Là je comprends très bien qu'un de mes étudiants puisse être père. Je dis bien sûr tu le laisse branché. Puis quand tout d'un coup le téléphone a vibré, ben il l'a pris il est sorti, je lui dis tu t'assois devant et quand ça sonne tu sors, tu prends pas en classe. Et donc ça a vibré il est sorti. Quand il est revenu il a dit je dois y aller. C'était super. Donc mon approche a changé

Les enseignants sont conscients que leurs étudiants vivent désormais dans un bain technologique (Stiegler, 1994), et qu'ils doivent quelques fois en tenir en compte. Il s'agit même d'un univers technologique (Ellul, 2004) dans lequel les enseignants vivent, sans forcément s'en rendre compte, jusqu'à ce qu'ils aient à traiter ce type de requêtes de la part des étudiants. La double règle devient alors un moyen pour désamorcer les tensions entre les professeurs et les étudiants autours de la question de l'usage des sans-fils, en accordant des permissions quand ils le jugent nécessaire. Pour ce qui est du passage de Δ2 vers Δ1, il s'agit en réalité d'un retour à la situation initiale, quand le temps de la permission d'utiliser les sans-fils prend fin. Ou encore quand la confiance de l'enseignant est trahie par les étudiants, et qu'il décide de mettre fin à la permission qu'il avait initialement accordée.

Le glissement peut aussi se faire dans les deux sens entre Δ2 et Δ3, c'est à dire de la morale relative vers l'éthique et inversement.



Figure 6.5. Glissement entre morale relative et éthique

Concrètement, dans la même classe, un enseignant peut pratiquer la double règle avec certains étudiants et être totalement permissif avec d'autres. Connaissant très bien ses étudiants, il sait qui présente des problèmes de dépendance aux sans-fils, et qui se comporte normalement. En parlant de dépendance, il s'agit d'une perception de la

part de l'enseignant. Dans ce cas une partie de la classe est sous le régime Δ2, alors que le reste de la classe est sous Δ3.

> AF_Ens_cégep2 : Il y a juste eu un étudiant qui refusait complètement de ranger son cellulaire. Mais lui à un moment donné je l'ai pris à côté je lui ai dit écoute: « là là c'est malsain, tu ne sembles pas être capable d'être une minute sans ton cellulaire. Je te recommande d'aller consulter un psychologue parce que c'est rendu malsain. C'est comme une accoutumance comme la drogue ou la caféine. En tout cas c'est rendu à ce stade-là ». Et puis : « pffff… non madame je suis capable d'arrêter ». J'ai dit: « prouve-le! Fais-moi un cours complet sans consulter ton téléphone ».

Les étudiants sont aussi conscients de cette réalité. Ils savent que leur comportement dans la salle de classe pourrait déterminer celui de leurs professeurs en matière d'usages des sans-fils dans la salle de classe. Ceux qui sont sérieux et travailleurs sont susceptibles de bénéficier d'une liberté beaucoup plus grande que les autres.

> KL_Étud_cégep4 : je suis consciente qu'il y a des règlements quoi que je ne les ai probablement jamais lus. Mais en même temps je veux dire on a une vie à l'extérieur, il y en a qui ont des enfants. L'autre jour par exemple, j'avais des courriels à régler ; une embauche éventuelle en tant qu'infirmière externe cet été. Non je ne me gênais pas pour répondre à ces courriels-là, même qu'il y a un ami qui m'a donné un coup de coude en classe voulant dire : « Hé ! Tu es en train d'écrire ! » J'ai dit : « excuse-moi, mais c'est important le courriel. » Puis je pense que les professeurs en nous regardant ont une bonne idée… Comment je peux dire ça ? Moi personnellement j'ai déjà une réputation d'élève sérieuse de faite, donc si un enseignant me voit avec mon cellulaire pendant 2-3 minutes il va assumer que c'est probablement important, étant donné que ça fait pas du tout partie de mes habitudes puis que j'excelle en classe, que je suis toujours attentive. Mais je sais qu'en faisant… qu'en me laissant faire, il déroge au règlement parce qu'il pourrait aussi bien dire : « Madame X ou Y fermer le cellulaire ou sortir… » Je sais qu'il y a des règlements, mais en même temps je pense que les profs sont… les professeurs sont quand même assez compréhensifs là, puis au pire des cas si c'est vraiment important, puis t'arrives d'être long, ils vont tout simplement te sortir de la classe pour répondre à un appel important ou un courriel important là.

Le glissement peut enfin se faire dans les deux sens entre Δ1 et Δ3, c'est à dire de la morale absolue vers l'éthique et inversement (figure 15).



Figure 6.6. Glissement entre morale absolue et éthique

La taille de la salle de classe et le nombre d'années d'expérience de l'enseignant peuvent faire que ce dernier peut commencer avec Δ1 et finir avec Δ3. C'est le cas avec les classes de très petite taille, qui compte une dizaine d'étudiants. L'enseignant n'a plus besoin de s'appuyer sur un règlement pour gérer sa classe. La nature des relations entre l'enseignant et ses étudiants est telle, que chaque partie sait parfaitement ce qu'elle a à faire.

> MC_Ens_cégep4 : je vous dirais qu'au départ, oui c'était un besoin parce que c'était une problématique. Moi maintenant c'est plus une problématique que j'ai dans mes classes même dans le département qu'on est aussi, mais je peux imaginer que dans des classes de français ou de philo où tu sais qui ont 30, 35 étudiants, ben peut-être que ce règlement là ils en ont encore besoin pour faire de la gestions de classe. Moi j'ai des groupes de 10, 15 personnes fait que la gestion de classe c'est pas mal plus facile à faire, rien qu'en les regardant dans les yeux. Mais à 30, 35, on connait même pas le nom de tous les élèves là quand tu as 5 groupes c'est pas la même dynamique fait que ce règlement là il pourrait encore être requis pour eux autres-là.

Le passage de Δ3 à Δ1 peut être dû à la nécessité d'appliquer le règlement officiel du cégep, quand les enseignants constatent une infraction qu'ils jugent grave. Cela peut aussi tout simplement être causé par la lassitude des enseignants à répéter les mêmes consignes. Dans ce cas les enseignants adoptent une nouvelle stratégie. Quand la responsabilisation des étudiants ne donne pas les résultats escomptés, l'enseignant passe tout simplement à l'application du règlement officiel du cégep. C'est un processus qui se fait dans le temps. La permissivité ne veut pas dire que les enseignants tolèrent tout de la part de la part des étudiants.

> AA_Ens_cégep4 : Ben c'est nécessaire. C'est plate à faire, désagréable, mais c'est nécessaire. Avec l'expérience que j'en ai, l'avertissement et la conscientisation ne suffisent pas. Quand il y a des sanctions, là il y a plus de retenues, puis plusieurs personnes qui parce qu'il y a une sanction ou une possible sanction vont ajuster leur comportement en fonction des attentes du règlement.

6.11. La relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires

Le schéma ci-dessous résume tous les glissements. D'abord de Δ1 vers Δ2 et de Δ2 vers Δ1. Ensuite de Δ2 vers Δ3 et Δ3 vers Δ2. Enfin de Δ1 vers Δ3 et Δ3 vers Δ1.

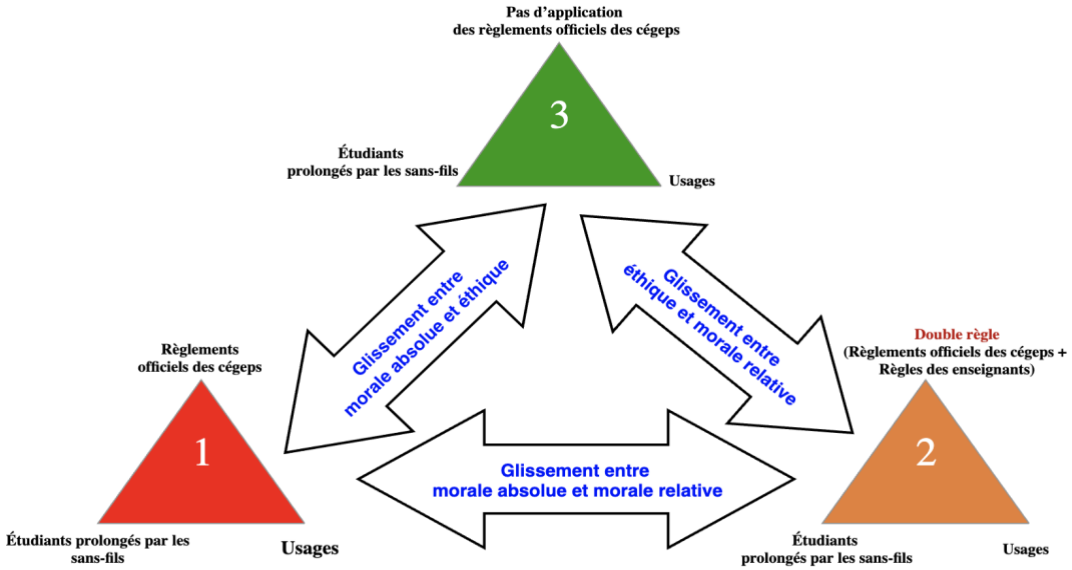


Figure 6.7. Relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires

Les enseignants qui ont participé à l'étude ont des années d'expérience qui vont de 1 an à 28 ans. Cela fait 230 années d'expérience cumulées pour 20 enseignants. Les glissements entre les relations triangulaires illustrés par le schéma ci-dessus résument toutes ces années de vécu entre ces enseignants et des générations d'étudiants. En termes d'usage des sans-fils, ces glissements (entre Δ1, Δ2 et Δ13) traduisent la redéfinition progressive et pragmatique de l'éthique au fil des années dans les cégeps.

En effet, tous les évènements relatés par les enseignants et les étudiants se sont déroulés sur de nombreuses années. La relation d'équivalence montre le cadre dans lequel ces évènements ont eu lieu. Toutes les possibilités de glissements, considérées dans leur ensemble nous donne un aperçu de la redéfinition de l'éthique. Si on ne considère que la réalité d'un enseignant, ou d'un profil d'enseignants, on ne peut envisager cette redéfinition.

Étant donné que nous adoptons une posture subjectiviste, nous pouvons affirmer que ce schéma représente une réalité construite au fil de toutes ces années, par des enseignants et des génération étudiants qui sont passées dans leurs classes. Cette relation d'équivalence est l'instrument qui nous permet d'interpréter la réalité construite par les acteurs impliqués, à savoir les enseignants et les étudiants. Bien évidemment, en tant que chercheur, et sur la base des données recueillis, nous apportons également notre interprétation.

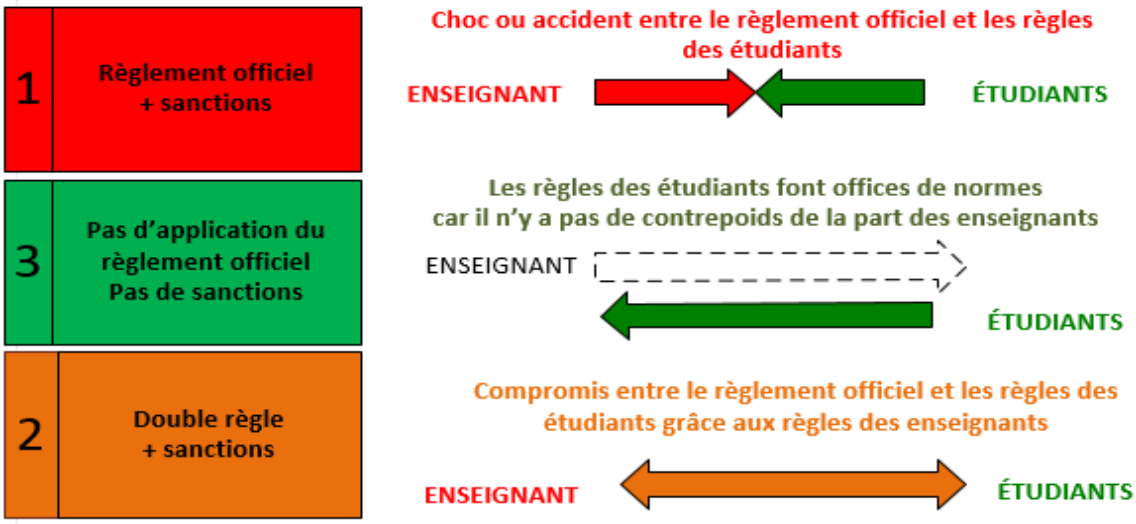


Figure 6.8. Cas de figures des relations enseignants/étudiants par rapport aux sans-fils

Le schéma ci-dessus permet de visualiser les interactions entre les enseignants et les étudiants en fonction des relations triangulaire en jeu. En fait, ce schéma représente les réalités que vivent les enseignants et les étudiants dans la relation d'équivalence. Dans ce dispositif, la sanction joue un rôle important. C'est elle qui permet de déclencher les passages d'une relation à l'autre.

6.12. La sanction comme outil de légitimation du règlement

La présence des conséquences dans les règlements permet aux enseignants de signifier clairement à leurs étudiants, qu'il y a des limites à ne pas dépasser. La conséquence devient, dans ce cas, un outil de dissuasion. C'est aussi un outil pédagogique qui permet aux enseignants de montrer aux étudiants ce qu'ils ne doivent pas faire. S'ils le font malgré tout, la conséquence devient révélatrice de la limite qui a été franchie. Même dans ce cas, l'enseignant peut brandir la sanction, sans pour autant l'appliquer, le temps de donner une chance à l'étudiant de se rétracter dans son élan. La sanction non-activée devient un avertissement dont l'enseignant se sert, pour donner une seconde chance à l'étudiant, de rentrer dans les limites d'un usage permis. Dans ce cas, la sanction est positive à cause de la contribution qu'elle apporte à l'éducation (Obin, 1999). Car non seulement la sanction protège le règlement, mais en plus elle permet de structurer l'étudiant en tant que personne responsable de ses actes.

6.12.1. Regard des enseignants sur les sanctions

La sanction est vue par la plupart des enseignants et des étudiants comme un instrument qui donne de la légitimité au règlement, et qui sert à garantir l'ordre dans la salle de classe. Comme mentionné précédemment, c'est la sanction qui donne au règlement son caractère obligatoire et solennel. Grâce au principe d'équité qu'elle implique, tous les étudiants sont sur le même pied d'égalité face au règlement, qu'ils sont obligés de respecter. Comme l'affirme Balandier (2010), la sanction fait montre de sa neutralité par rapport aux concepts de *Bien* et de *Mal*, puisqu'elle est capable de désigner en fonction des circonstances, autant une récompense qu'une peine. Elle oblige donc tous les membres de la communauté à se comporter de façon exemplaire. Cela ne veut pas dire que le respect de la règle sera automatique. Cela veut dire qu'il sera facilité, puisque la conséquence sera soit une peine ou une récompense.

L'idée de l'équité est chère à beaucoup d'enseignants, parce qu'elle place tous les étudiants au même pied d'égalité par rapport au règlement et aux règles en vigueur dans la classe. L'idée derrière l'équité est celle de la lutte contre l'injustice, en évitant qu'il y ait des étudiants qui soient assujettis aux règlements et aux règles, et d'autres qui bénéficient de passe-droits.

> MP_Ens_cégep1 : Bien là c'est toute la question d'équité hein. S'il y a des règles qui existent, qui sont publiques, qui sont connues, puis que la plupart des gens s'évertuent à les respecter… bien euh c'est de simple équité de devoir sanctionner. Parce que sinon, s'il y a des règles qui existent puis qu'on les sanctionne pas, qu'on les applique pas, qu'il y a aucune sanction, c'est tout à fait injuste pour ceux qui se plieraient.

Il y a des enseignants qui appliquent les sanctions tout simplement parce qu'elles sont prévues par le règlement. Ils ne le font pas du tout par conviction car, selon eux, les étudiants se sanctionnent déjà eux-mêmes, quand ils ne réussissent pas à passer leurs cours à cause de leur indiscipline. C'est, pour ces enseignants, la seule forme de punition qui puisse exister pour un étudiant. Il s'agit là de la sanction en tant que conséquence ou suite logique presque nécessaire, inscrite dans un acte qui a été posé intentionnellement. C'est le point de vue de Rousseau, pour qui la vraie punition découle des expériences vécues (Prairat, 2011).

Le facteur environnement de travail joue également un rôle déterminant dans ce qui pousse les enseignants à appliquer des sanctions, quelques fois malgré eux. Ils le font pour ne pas être en porte-à-faux avec le fonctionnement de l'institution pour laquelle ils travaillent. En effet, ils ne sont parfois pas du tout naturellement portés sur les sanctions, parce qu'ils n'ont pas l'autorité naturelle pour les appliquer.

> LN_Ens_cégep4 : Mais depuis que je suis au Québec, je constate que, y compris pour les gens fautifs là, c'est normal d'avoir une conséquence à un

> acte qui est contraire au règlement. Donc ça fait partie un peu d'un ensemble. Puis je me dis, est-ce que je peux venir m'opposer à ça? Je sais pas trop. Mais c'est sûr que de nature, je suis pas dans… dans… Parce que je me place pas en autorité, pour pouvoir ensuite punir une personne. J'enseigne, j'enseigne à des étudiants pour leur apprendre des choses. Puis ma foi, ils se punissent eux-mêmes quand ils ne réussissent pas leur cours. Pour moi, c'est tout ce qui existe comme punition. Donc euh je n'inflige pas de sentences ou de conséquences particulières. Mais je me plie à un règlement existant. Donc si un étudiant doit avoir telle ou telle conséquence parce qu'il a pas respecté un règlement, je vais pas m'y opposer.

Sans les sanctions, les règlements ne seraient finalement que de simples documents de sensibilisation ou d'information, ou tout au plus des recommandations portées à la connaissance des étudiants, sans aucune forme de contrainte (Obin, 1999). Dans ce cas, les étudiants auraient tout le loisir de faire ce qu'ils souhaitent. Les enseignants auraient donc, en fin de compte, beaucoup de mal à assurer l'ordre dans la classe. Ceci est valable tant pour les règlements officiels émis par les cégeps, que pour les règles propres à chaque enseignant.

> LB_Ens_cégep1 : moi je pense que le mot « sanction » doit indéniablement rimer avec politique ou règlement, parce que sinon, si on ne faisait pas appel aux sanctions nos documents ne s'appelleraient pas, ça c'est moi qui vous le dit c'est mon opinion là-dessus puisque vous me demandez là, sinon on aurait pas besoin de faire appel à des politiques des règles ou des lois des règlements. On aurait tout simplement donné à nos étudiants des documents […] recommandation ou sensibilisation ou document d'information.

La sanction ne sert pas que de garde-fou aux enseignants par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. C'est aussi un instrument qui permet aux enseignants d'accompagner leurs étudiants dans leur quête de réussite. La sanction en tant que processus qui peut durer dans le temps, permet aux enseignants de partager et de comprendre dans une certaine mesure, l'univers dans lequel évoluent leurs étudiants. Cela montre que les enseignants ne sont pas dans une démarche où ils appliquent les

sanctions de façon froide, impersonnelle et automatique. Ils connaissent généralement leurs étudiants, ou apprennent à les connaître justement pendant le processus de sanction qui peut, dans certains cas, s'étaler tout le long de la session. Ils essaient de comprendre ce qui pousse les étudiants à agir contre la norme établie par le règlement. Toutefois, il est à noter que l'implication des enseignants dans la réussite des étudiants, sous cette forme, n'est pas une obligation du règlement. D'ailleurs, tous les enseignants ne conçoivent pas leur rôle d'enseignant ainsi. Pour beaucoup, en effet, le rôle de l'enseignant dans la salle de classe se limite à dispenser le cours, peu importe que les étudiants soient attentifs ou pas ; pourvu qu'ils ne perturbent pas la séance.

> VR_Ens_cégep1 : cette dimension psychologique pour moi, elle fait partie de ma tâche d'enseignante d'accompagnement d'un étudiant. C'est sûr je l'accompagne dans son cours. Mais un étudiant qui arrive ben il arrive avec tout un bagage donc il faut jouer avec ça. Et ça pour moi ça fait partie de ma démarche d'enseignante, ça fait pas partie des règles qu'on devrait avoir là. Et je vous dirais que je suis dans la perception de ce qu'est ma démarche d'enseignante. Je ne suis pas certaine que tous les enseignants ont ça, ont cette idée-là de jouer ce rôle d'accompagnateur en deh…parce que là je suis en dehors de mon cours, en dehors de ma matière.

La double règle consiste aussi, pour les enseignants, à dépasser le cadre règlementaire, en prenant en considération un ensemble de facteurs avant de se prononcer sur d'éventuelles sanctions contre leurs étudiants. Parmi ces facteurs il y a le climat dans la salle de classe, les conséquences sur la scolarité de l'étudiant (en cas d'exclusion de la salle de classe et d'une note au dossier de l'étudiant), le nombre d'avertissements déjà reçus par l'étudiants. C'est la raison pour laquelle la plupart des enseignants considèrent la sanction comme le dernier recours à utiliser, pour régler un problème de discipline concernant l'usage des sans-fils dans la salle de classe. En réalité, comme l'affirme Foucault (1975), ces enseignants prennent en considération la première forme de la pénalité qui normalise, et non celle dont la fonction essentielle

est de se référer à un corpus de loi et de textes qu'il faut mémoriser, et auxquels il faut obéir. La première forme de pénalité, dans le cas de l'usage des sans-fils, est l'avertissement.

La sanction est également considérée par les enseignants, comme le dernier recours pour éveiller la conscience des étudiants par rapport à leurs actes. Grâce à la sanction, ils vont comprendre qu'ils ont franchi la limite qui leur a été fixée par le règlement, et qu'ils ont désormais deux choix. Celui de se remettre en question, en cessant d'agir contre la norme, et celui de continuer à agir contre la norme, avec le risque de subir des sanctions de plus en plus contraignantes.

LaSalle (1811, dans Prairat, 2011) met en garde les enseignants contre l'automaticité de la sanction dans une salle de classe, car le risque serait de créer un climat délétère entre les professeurs et leurs étudiants. Les enseignants n'ont donc pas intérêt à être intransigeants, en appliquant le règlement dans l'absolu. Au contraire, les possibilités de sanctions devraient être autant d'occasions pour les enseignants de renforcer les liens avec leurs étudiants. Cela correspond à l'art de l'éducation qui consiste à sanctionner le moins possible (Dottrens, 1960, dans Prairat, 2011), et à prendre toutes les précautions avant de le faire, comme le montre le processus de sanction.

6.12.2. Le processus de sanction

De façon générale, les enseignants accordent une importance particulière à l'application raisonnable du règlement. Cela correspond au principe de calcul (Foucault, 1975), qui consiste à ménager et calculer les effets du châtiment sur la personne à sanctionner, de telle sorte qu'il faille seulement appliquer des sanctions raisonnables, quelle que soit la nature de l'infraction commise. Pour ce faire, les enseignants font clairement la différence entre l'esprit et la lettre du règlement ou de

leurs propres règles, par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Ils font cette différence, parce qu'ils tiennent à garantir un bon climat d'apprentissage dans la salle de classe. En même temps, ils accordent une importance particulière à la réussite de leurs étudiants. Ils veulent donc être sûrs et certains que leurs décisions soient les plus justes possibles, puisqu'elles peuvent affecter très lourdement les étudiants au point de compromettre leur réussite. Car la sanction peut aller jusqu'à l'exclusion d'un étudiant de la salle de classe.

> MC_Ens_cégep4 : le règlement c'était ça, mais justement oui, sauf que s'ils manquent un des cours ça fait plus que chier des fois, là. (Rire). Tu manques des notions qui peuvent être très, très importantes, fait que même comme enseignants tu fais comme ben oui c'est cool là mais après…on le rattrape là fait que… […] Mais oui, sauf que pour un prof mettre un élève dehors ça nous dérange nous autres aussi beaucoup. (Rire)

Les enseignants permissifs font le choix de laisser les étudiants endosser la responsabilité de leur échec. Ces enseignants n'excluent pas les étudiants de la salle de classe.

> LN_Ens_cégep4 : Mais voilà moi par exemple, je ne ferais pas sortir un étudiant parce qu'il utilise un téléphone… pour, comment dire… par exemple s'il regarde quelque chose qui n'a pas rapport avec le cours, bon bien il, il… il se nuit à lui-même. […] Puis ma foi, ils se punissent eux-mêmes quand ils ne réussissent pas leur cours. Pour moi, c'est tout ce qui existe comme punition. Donc euh je n'inflige pas de sentence ou de conséquence particulière.

Dans le cas où l'enseignant sanctionne, il va user de toute sa capacité de jugement pour essayer de trouver la bonne décision. Cela va consister à prendre le risque de voir le climat se détériorer dans la salle de classe, à cause d'un étudiant perturbateur, ou mettre ce dernier dehors. Peu importe le cégep, il arrive que les enseignants

demandent aux étudiants de sortir de la salle de classe. C'est par exemple le cas de SP, enseignant au cégep 2, qui permet pourtant régulièrement à ses étudiants d'utiliser leurs sans-fils à des fins pédagogiques.

> SP_Ens_cégep2 : Régulièrement à chaque session je mets des étudiants à la porte parce qu'ils sont en train de se servir de leur cellulaire alors que dès le premier cours je signifie clairement qu'ils sont interdits ce qui moi m'autorise…bon comme ça été dit très clairement au premier cours en plus ça, ça m'autorise tout à fait à les mettre à la porte s'ils ne comprennent pas.

VR, enseignante au cégep 1, qui autorise aussi régulièrement ses étudiants à faire usage des sans-fils pour des raisons pédagogiques, n'hésite pourtant pas à exclure les étudiants perturbateurs de la salle de classe, après plusieurs avertissements.

> VR_Ens_cégep1 : Bon ben déjà il y a l'avertissement. Dans ce que je pratique, l'avertissement est une sanction. […] Donc là je préviens un avertissement, deux avertissements, après ça je demande à l'étudiant de sortir. […] Pour le plagiat il y a un, un protocole. Un avertissement, une note au dossier.

L'irritation de voir des étudiants texter pendant le cours peut être un motif d'exclusion de la salle de cours. C'est le cas de AA, enseignante au cégep 4, qui autorise quelques fois ses étudiants à se servir de leurs sans-fils pour des raisons pédagogiques, mais qui ne supporte pas que les étudiants textent dans la salle de classe.

> AA_Ens_cégep4 : C'est que moi ça m'irrite qu'ils l'utilisent dans le cours donc ben ça n'améliore pas notre relation quand je suis obligé de répéter toujours les mêmes choses d'exclure des étudiants de la classe parce qu'ils textent pendant que j'enseigne.

Le bon jugement, pour d'autres enseignants, consiste à analyser en détails l'action effectuée par l'étudiant, pour essayer de lui trouver des circonstances atténuantes.

Même quand ce qu'il fait est interdit et mérite une sanction, l'enseignant analyse, au-delà de l'infraction commise, l'attitude et le comportement général de l'étudiant dans la salle de classe. L'étudiant connu pour être discipliné et travailleur sera traité avec beaucoup plus de mansuétude qu'un étudiant réputé indiscipliné, par exemple. Pour les enseignants, le bon jugement, c'est à dire le bon calcul (Foucault, 1975), consiste donc à appliquer le règlement, en prenant en compte plusieurs facteurs tel que nous l'avons expliqué. L'enseignant doit être en mesure de l'interpréter et de l'adapter en fonction de la situation. C'est la raison pour laquelle la sanction suit un processus.

> JM_Ens_cégep2 : Mais il y a des gens qui appliquent bêtement le règlement. C'est vrai. […] On… je dirais que…. En tant qu'ancien militaire (rire), je dirais que dans l'enseignement, on n'est pas dans l'armée. D'accord ? Dans l'armée, on applique le règlement. C'est le règlement, point barre. C'est ça. Mais on le sait, quand on y rentre, on le sait. […] Mais, quand t'es à l'école, non. Il y a le règlement, oui, mais je dirais qu'il faut savoir, de temps en temps, euh jouer un petit peu sur les, sur les trucs. Faut pas trop, trop, trop être rigoureux. Faut l'appliquer, oui. Mais il faut savoir aussi jouer un petit peu. […] En fonction de la situation, il faut savoir l'adapter.

Il y a des situations, notamment celles qui touchent à la vie privée (images volée et diffusées sur les réseaux sociaux par exemple), qui poussent les enseignants à sanctionner leurs étudiants immédiatement, « sans aucune forme de procès ». Dans ce cas, aucune discussion n'est possible entre l'enseignant et l'étudiant sanctionné. Mais il y a aussi des situations, dépendamment de leur gravité, qui poussent les enseignants à avoir une discussion avec l'étudiant. La rencontre peut avoir lieu en privé, dans le bureau de l'enseignant. En fait, c'est quand l'enseignant constate que l'étudiant est réceptif et qu'il est prêt à discuter, qu'il abandonne l'application stricte du règlement, et propose de rencontrer l'étudiant. L'enseignant, à travers cette rencontre, souhaite en réalité aider son étudiant. Mais quand l'enseignant sent poindre un refus de coopérer et un risque de confrontation de la part de ce dernier, le recours à l'application du règlement ou de la règle devient le premier choix.

> VR_Ens_cégep1 : Pour l'instant je suis toujours passé par la rencontre avec l'étudiant et comprendre la situation dans laquelle on est. […] Dans la classe peut-être je serais pas à l'aise de le faire, et à ce moment-là je m'appuierai sur la règle parce que quelque chose passe pas, et je sens que si je le rencontre, ça va être la confrontation tout de suite. Puis c'est pas ça que je souhaite. Si je sens que je peux contourner la confrontation je suis dans cette démarche. Si je sens que j'ai aucune réception de leur côté, je vais devoir m'appuyer sur les règles et puis là la rencontre elle n'est pas là.

Le but de la rencontre avec l'étudiant, est de permettre à l'enseignant de comprendre ce qui amène l'étudiant à agir tel qu'il le fait pendant le cours. L'enseignant veut avoir, à l'issue de la discussion avec l'étudiant, tous les éléments qui vont l'aider à décider. Il va déterminer si ce dernier est confronté à de simples problèmes de discipline, ou s'il s'agit de problèmes beaucoup plus complexes, comme une dépendance pathologique aux sans-fils. Si tel est le cas, l'enseignant oriente généralement l'étudiant vers les ressources appropriées au sein même du cégep. Dans le cas d'un problème de discipline classique, l'enseignant agira également en conséquence. L'enseignant attend donc de l'étudiant beaucoup d'élément qui vont lui permettre de prendre la décision la plus éclairée possible.

> JM_Ens_cégep2 : C'est-à-dire que quand j'ai un étudiant qui a un problème, je dois être capable de le percevoir ce problème-là. De comprendre c'est quoi son problème. D'accord? Donc je le convoque dans mon bureau, je lui dis : « Voilà. Vide ton sac. T'inquiète pas, personne ne saura rien. Mais dis-moi c'est quoi ton problème. »

Les enseignants prônent aussi une approche plus directe et plus agressive, en lançant des défis à leurs étudiants. Le défi peut consister à demander à un étudiant de prouver qu'il peut changer de comportement. Dans ce cas l'enseignant n'a pas besoin de le convoquer dans son bureau, car cela se passe directement dans la salle de classe, pendant le cours. Le but de la démarche est de faire prendre conscience à l'étudiant, in situ et de façon quelque peu brutale, de la gravité de la situation dans laquelle il se

trouve. Le but de la démarche, pour l'enseignant, n'est pas d'être méchant avec l'étudiant ; bien au contraire. La brutalité de la méthode consiste à pousser l'étudiant dans ses retranchements, presque en l'humiliant, pour lui faire toucher du doigt la gravité de sa situation, qu'il ne verrait pas autrement. Cette démarche correspond à la punition morale, qui consiste à provoquer un choc chez la personne, en s'appuyant sur son besoin d'être estimé et aimé (Kant, dans Prairat, 2011).

> AF_Ens_cégep2 : Il y a juste eu un étudiant qui refusait complètement de ranger son cellulaire. Mais lui à un moment donné je l'ai pris à côté je lui ai dit écoute: « là là c'est malsain, tu ne sembles pas être capable d'être une minute sans ton cellulaire. Je te recommande d'aller consulter un psychologue parce que c'est rendu malsain. C'est comme une accoutumance comme la drogue ou la caféine. En tout cas c'est rendu à ce stade-là ». Et puis : « pffff… non madame je suis capable d'arrêter ». J'ai dit : « prouve-le ! Fais-moi un cours complet sans consulter ton téléphone ».

L'enseignant peut demander à l'étudiant de proposer une solution pour s'en sortir, voire une sanction en cas de récidive. Le but de la démarche est de mettre sur l'étudiant davantage de responsabilités pour l'obliger à changer son comportement. S'il ne tient pas sa promesse, il subira la sanction qu'il aura proposé. À travers cette démarche, l'enseignant fait de l'étudiant la partie prenante principale de la solution, y compris quand cette solution est une sanction. Cette démarche correspond à la technologie de la représentation (Foucault, 1975). Elle consiste à associer à un crime le châtiment qui convient, pour que l'idée de son désavantage suffise à enlever totalement l'idée, même de commettre un méfait. Dans le cas d'espèce, la particularité est la proposition par l'étudiant de la sanction qu'il devra subir en cas de récidive. C'est une démarche propre à chaque enseignant, qui permet de repousser le plus tard possible la sanction, et d'amener l'étudiant à comprendre la gravité du risque qu'il encourt, à cause de son comportement par rapport au non-respect du règlement ou de la règle.

> VR_Ens_cégep1 : « Qu'est-ce que tu peux faire ? » C'est pas moi qui imposais les règles c'était lui. Et il y en a qui disaient « ça sonnera plus, je dis ça sonnera plus ». « Qu'est-ce que je dois faire si ça sonne ? » Il y en a qui convenaient de… en rentrant en classe ils posaient leurs téléphones sur mon bureau. […] Et pourquoi on ne peut pas être dans cette situation-là et remettre le fardeau à l'étudiant en lui disant « qu'est-ce que tu peux faire ? ». Ça c'est l'approche que j'ai choisie. Jusqu'à présent je vous dirais ça a toujours marché.

6.12.3. Les formes et l'intensité des sanctions

	Sanctions appliquées d'après les témoignages des enseignants	Sanctions idéales d'après les étudiants	Sanctions subies d'après le témoignage des étudiants
Rôle de la sanction	Accompagner l'étudiant pour qu'il réussisse Éduquer les étudiants par rapport à l'usage des sans-fils	Permet de rendre le règlement efficace en fixant réellement des limites	
	Donne de la solennité au règlement Protège les enseignants	Permet de rendre le règlement efficace en fixant réellement des limites	
Quand sanctionner?	C'est le dernier recours pour plusieurs enseignants	Dès que l'infraction est commise	
	1. Avertissement	Sortir l'étudiant de la salle de cours	Avertissement Se faire apostropher devant toute la classe

Formes et intensité des sanctions			Être menacé d'expulsion de la salle de cours
	2. Privation Enlever les codes d'accès/bloquer l'appareil ou l'accès au réseau Confisquer l'appareil	Bloquer l'appareil Confisquer l'appareil Note au dossier de l'étudiant Heures de colle	
	3. Se sanctionner soi-même Mauvais résultats académiques		Échec/mauvais résultats
	4. Expulsion Expulser l'étudiant de la salle de classe Expulser l'étudiant du collège	Poursuivre en justice si la réputation de la victime est atteinte Amende	
Autres modalités	L'enseignant rencontre l'étudiant pour lui demande des explications		
	L'enseignant demande à l'étudiant de proposer sa propre sanction		

Tableau 6.2. Formes et intensités des sanctions selon les enseignants et les étudiants

Selon les enseignants, les sanctions ne doivent pas être l'élément central d'un règlement, ou d'une politique, sur lequel ils vont s'appuyer pour gérer la question de l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Ils pensent cependant que, dans un souci

de transparence, les sanctions doivent être connues d'avance. Elles doivent être présentées à tous les membres de la communauté, particulièrement aux étudiants, pour qu'ils en comprennent clairement le contexte, les modalités d'application et les différents niveaux d'intensité. Sans ce préalable, les enseignants ne seraient pas du tout à l'aise avec l'idée de sanctionner leurs étudiants.

> SP_Ens_cégep2 : si la sanction était l'élément sur lequel on se rabattait toujours je pense que je ne serai pas très confortable avec ça. Si la sanction venait sans une présentation sans que le contexte soit bien clair est connu ça non plus je ne serais pas confortable avec ça mais comment dire dans la mesure où la sanction la sanction c'est inscrit dans un processus, la situation est claire où la situation était déterminée, définie tout le monde est au courant de ce qu'est la règle tout le monde est au courant de ou est-ce que la règle va et où est-ce que la sanction commence, oui j'imagine qu'il en faut une et c'est correct.

Pour ce qui est de son intensité, il ne s'agit pas de punir l'étudiant fautif dès la première offense, mais de considérer un spectre de sanctions à appliquer. Puisqu'il n'y a pas de sanctions idéales, selon plusieurs enseignants, les sanctions doivent être appliquées, non seulement en fonction de la faute commise, mais en prenant aussi en compte le contexte qui entoure la transgression. Cela veut dire que la sanction est un cadre qui peut laisser la place à l'interprétation, puisqu'elle n'est pas absolue ; du moins elle ne devrait pas être considérée comme telle. Ainsi, l'idée d'un référentiel de sanctions, allant de la moins forte à la plus forte, est présente chez beaucoup d'enseignants.

> SP_Ens_cégep2 : je ne crois pas qu'il y avait de sanction idéale je serais très étonné on l'aurait trouvé et tout le monde s'en servirait. Je pense qu'il faudrait… Il doit y avoir un spectre de sanctions idéales suivant… non pas suivant la règle suivant la situation là aussi on revient à qu'est-ce que c'est que l'écart entre la règle et la réalité. Il doit y avoir quelque chose. Mais si la sanction n'a pas à être une peine de mort à la première offense, ben il y a certainement place à diverses sanctions suivant la faute.

Il arrive que les enseignants ne passent pas par un avertissement, et commencent à appliquer directement les sanctions les plus fortes du spectre, y compris la sanction ultime qui est l'exclusion de l'établissement. L'idée reste malgré tout d'appliquer une proportionnalité de l'intensité de la sanction, par rapport à l'offense faite par l'étudiant. Un étudiant peut se faire directement sortir de la salle de classe avec une note à son dossier, quand il est surpris en train d'utiliser son téléphone cellulaire pendant un cours. En cas d'atteinte à la dignité d'autrui, par exemple après avoir diffusé une image dégradante de son professeur ou d'un collègue de classe, l'auteur de l'acte peut directement se faire expulser de l'établissement, sans recevoir un avertissement.

> AA_Ens_cégep4 : là c'est sûr que les sanctions ils sont à différents niveaux. Par exemple quelqu'un qui utilise son appareil dans la classe nous présentement on exclut l'étudiant de la classe il a une absence et on considère que c'est une sanction suffisante. Après quand il y a vraiment des problèmes disons éthiques sur des écrits ou des trucs comme ça qui portent préjudice à d'autres étudiants au cégep, à des enseignants, là euh…ben je pense que dépendamment de la récidive de la gravité je pense que ça peut des fois être un avertissement à l'étudiant puis dans certains cas je pense que ça peut impliquer directement l'exclusion même de l'institution. Ça pourrait aller d'un avertissement jusqu'à l'exclusion même du cégep.

6.12.4. L'avertissement

La sanction disciplinaire a un double caractère, à savoir répressif et préventif (Obin, 2011). L'avertissement est considéré par beaucoup d'enseignants comme un marqueur qui indique que l'étudiant transgresseur est désormais entré dans la zone des sanctions. Cela va dans le sens de Obin (2011), pour qui l'avertissement est un sursis à l'exécution d'une sanction plus lourde après une simple réprimande. Les avertissements font partie des premières sanctions d'une échelle qui en compte plusieurs. L'avertissement indique que l'enseignant va désormais agir contre

l'étudiant avec un peu plus de sévérité. C'est le signe qu'il a changé de registre et se trouve dans le domaine de la répression (Obin, 20111). Les enseignants peuvent avertir une ou plusieurs fois l'étudiant fautif, avant l'étape d'après, s'il y a lieu d'aller jusque-là.

Les avertissements peuvent être écrits ou oraux. Dans le cas d'un seul avertissement, l'étape d'après sera une sanction plus sévère avec des effets concrets. Par exemple une note au dossier de l'étudiant, qui est une sorte de tache indélébile, généralement redoutée par la plupart des étudiants. La note au dossier fait souvent suite à une transgression considérée comme particulièrement grave par les enseignants, comme dans les cas de plagiat.

> BA_Ens_cégep5 : Donc la première sanction ça pourrait être un avertissement par écrit, la deuxième sanction ça pourrait être une note au dossier, au même titre qu'un plagiat. […] Il faut, il faut qu'il y ait une échelle d'avertissement. […] Mais des fois il peut y avoir des sanctions types avertissements donc… quelque chose est arrivée il y a un avertissement parce que la prochaine fois, bon il y aura quelque chose une conséquence qui peut être plus importante.

L'avertissement peut être également signifié une ou plusieurs fois, sous forme orale, à l'étudiant qui transgresse une règle. Ils peuvent être faits au cours d'une seule séance de cours. Dans ce cas, quand l'enseignant estime que l'étudiant a épuisé son « quota » d'avertissements, en fonction de la transgression commise, la sanction suivante peut être infligée sur place, au cours de la même séance. Il s'agit, dans ce cas, de l'aboutissement d'une certaine dynamique initiée par l'étudiant. La sanction peut être l'expulsion de la salle de classe. Il arrive aussi que l'avertissement soit immédiatement suivi d'une note au dossier dans les cas de plagiat.

> VR_Ens_cégep1 : Bon ben déjà il y a l'avertissement. Dans ce que je pratique, l'avertissement est une sanction. […] Donc là je préviens un avertissement, deux avertissements, après ça je demande à l'étudiant de sortir. […] Pour le plagiat il y a un, un protocole. Un avertissement, une note au dossier.

Les avertissements peuvent s'étaler sur plusieurs séances. Dans ce cas l'enseignant a en mémoire tout le contexte, ou il peut le prendre en note pour s'en rappeler. Après avoir mis un étudiant à la porte après deux avertissements, cela ne veut pas forcément dire que l'enseignant remet le compteur des avertissements à zéro pour l'étudiant concerné. En effet, dans le cas d'une nouvelle transgression, l'enseignant peut décider de confier le sort de l'étudiant à la direction de l'établissement. Dans ce cas il est envoyé à la direction.

> VR_Ens_cégep1 : Puis je me suis rendu compte rapidement que maintenant je dis je donne un avertissement et au bout d'un premier avertissement je dis « la prochaine fois que tu le fais, je te mets à la porte du cours. » […] Deuxième avertissement, flash je le remets à la porte, puis là j'explique que je ne le remettrai pas à la porte une troisième fois, la troisième fois il ira voir ma directrice.

6.12.5. La privation

Pour punir un étudiant qui a transgressé le règlement, un cégep peut décider de l'empêcher d'avoir accès à la plateforme de l'établissement, en désactivant ses codes d'accès. Cela veut dire qu'il n'aura plus accès à toutes les ressources dont bénéficient normalement les étudiants régulièrement inscrits au cégep. Ce sera le cas, qu'il tente de se connecter avec ses propres appareils ou ceux du cégep. Le principe de privation (Prairat, 2011) consiste à priver celui qui a transgressé le règlement, des avantages de la communauté. Concrètement, il s'agit de restreindre les possibilités d'agir, et de limiter les droits des personnes coupables. En même temps, ce type de décisions peut

nuire à la réussite de l'étudiant, puisqu'il est privé d'une partie des ressources dont il se sert pour étudier.

> VR_Ens_cégep1 : il y en a une qui est que on lui enlève ses codes d'accès, donc ça veut dire…c'est vraiment nuire beaucoup la réussite, lui enlever ses codes d'accès parce qu'il ne peut plus se brancher sur le réseau, il a plus accès à la plate-forme du collège. C'est grave.

La privation, en dehors d'enlever les codes d'accès à la plateforme du cégep, consiste aussi à priver l'étudiant transgresseur de son appareil, en le lui confisquant. Pour beaucoup d'enseignants, il s'agit de la meilleure des sanctions, parce qu'elle leur permet se séparer physiquement l'étudiant de l'objet dont il se sert pour transgresser le règlement. La confiscation de l'appareil correspond à l'amputation d'un prolongement de l'étudiant. Elle est généralement appliquée après un ou plusieurs avertissements, dépendamment de l'appréciation de l'enseignant. Pour les étudiants qui ont développé des liens très étroits, voire une relation de dépendance avec leurs appareils, la confiscation constitue une sanction très pénible à vivre. La confiscation de l'appareil en dehors de répondre au principe de privation, correspond aussi au caractère préventif de la sanction (Prairat, 2011), car cela protège les membres de la communauté d'une utilisation qui pourrait leur être nuisible.

> YK_Ens_cégep1 : Les meilleures sanctions à mon sens, les meilleures sanctions qu'on pourrait imposer à quelqu'un – (rires) - c'est la privation de l'outil, l'instrument. Je pense que – (rires) - il n'y pas une meilleure sanction que ça parce que c'est toute une torture, c'est une torture totale – (rires). […] Je pense que la sanction la plus efficace serait par exemple une privation. Imaginez-vous privez quelqu'un de son téléphone ou de son ordinateur ou un accès Internet par exemple d'une semaine ou d'un mois.

Le fait de confisquer l'appareil peut être une alternative que les enseignants utilisent pour ne pas avoir à mettre des étudiants dehors, puisqu'en les laissant dans la salle de classe, ils pourront quand-même assister au cours.

> MC_Ens_cégep5 : Fait que si tu lui dis : « ben sors du cours », parce que moi ma job c'est d'enseigner, si je vide toute ma classe…Ce qu'on veut c'est de leur montrer des choses fait que…Fait que dans la…en tout cas la sanction que je vous dirais ultime ça serait d'y enlever pour le reste du cours.

Il y a des enseignants qui font tout ce qu'ils peuvent pour éviter d'arriver au point où ils seraient obligés de confisquer l'appareil d'un étudiant. Pour cela, ils multiplient les avertissements, jusqu'à finalement confisquer l'appareil.

> AM_Ens_cégep2 : j'essaie vraiment de faire tout, tout, tout possible je fais une deux trois je fais quatrième intervention puis je dis : « écoute j'ai déjà fait un deux trois quatre, c'est la dernière, la dernière je te confisque le cellulaire » je disais, puis c'est ça. […] Écoute il perd son bébé-là. (Rires).

6.12.6. L'autosanction ou le fait de se sanctionner soi-même

Plusieurs enseignants sont adeptes de ce que l'on pourrait appeler l'autosanction. Pour ces enseignants, la seule sanction valable est celle que l'étudiant s'inflige tout seul en tant que conséquence de son indiscipline dans la salle de classe. Ce principe s'applique aussi quand il est question de l'usage des sans-fils. Les enseignants adeptes de l'autosanction considèrent le fait de sanctionner les étudiants comme superfétatoire, puisque, selon eux, la conséquence naturelle finira par s'imposer toute seule. Un étudiant qui se laisse distraire pendant les cours par son téléphone cellulaire ou sa tablette numérique finira par ne pas réussir son cours. Quand bien même un étudiant se mettrait à utiliser son téléphone cellulaire dans la salle de classe, alors que le règlement

l'interdit, ces enseignants ne le sortiront pas du cours. Ces enseignants appliquent le principe défendu par Rousseau, selon lequel la vraie punition découle des expériences vécues (Rousseau dans Prairat, 2011).

> LN_Ens_cégep4 : Mais voilà moi par exemple, je ne ferais pas sortir un étudiant parce qu'il utilise un téléphone… pour, comment dire… par exemple s'il regarde quelque chose qui n'a pas rapport avec le cours, bon bien il, il… il se nuit à lui-même. […] Puis ma foi, ils se punissent eux-mêmes quand ils ne réussissent pas leur cours. Pour moi, c'est tout ce qui existe comme punition. Donc euh je n'inflige pas de sentence ou de conséquence particulière. Mais je me plie à un règlement existant.

Derrière le principe de l'autosanction, il y a la prise de conscience à travers l'analogie de la sanction par le feu. Tant qu'une personne n'a pas expérimenté la brûlure par le feu, elle ne sera pas consciente que le feu brûle. Pour les enseignants adeptes de ce principe, il est inutile de perdre du temps à sanctionner les étudiants qui ne respectent pas les règles d'usage des sans-fils dans la salle de classe, car ils finiront par recommencer. En revanche quand l'étudiant subit une conséquence qui va l'affecter profondément, son comportement est susceptible de changer substantiellement, puisqu'il sera quasiment touché dans son être.

> YK_Ens_cégep1 : J'ai toujours rêvé, c'est un rêve, j'ai toujours rêvé que la sanction soit…euh… une sanction qui vient de soi ou qui est… il n'y a pas quelqu'un qui arrive puis dit « ben, vous avez fautez là et puis voilà. » Non, non, une sanction comme je vous ai dit, la sanction du feu. Je mets la main dans le feu puis je me fais brûler. Maintenant imposer des sanctions je suis sûr et certain que on va se faire avoir. […] Il faut qu'il y ait un choc pas uniquement les étudiants, mais des humains en général quand tu es en train de faire quelque chose et puis la conséquence ne se fait pas sentir tout de suite il n'y a pas vraiment de… il n'y a pas de prise de conscience.

L'autosanction dans le cadre de l'usage des sans-fils s'illustre particulièrement dans les résultats académiques des étudiants. En fait, c'est là que les enseignants adeptes de cette méthode attendent leurs étudiants. C'est le tournant qui forcera les étudiants à revoir de toute urgence leur conduite, car si les résultats ne s'améliorent pas, la prochaine sanction sera l'expulsion de l'établissement. Même dans ce cas, les enseignants n'auront pas d'effort particulier à faire pour que la sanction soit exécutée, puisque les étudiants n'auront qu'à s'en prendre à eux-mêmes. Ces enseignants laissent le temps faire son œuvre d'éducation et de conscientisation chez les étudiants. C'est le temps qui permettra à ces étudiants de mûrir grâce aux conséquences qu'ils vont devoir endurer.

> BA_Ens_cégep3 : C'est sûr qu'à un moment donné, euh... tu sais… ses résultats vont finir par parler d'eux-mêmes. S'il est toujours sur son téléphone, qu'il écoute pas, mais ses résultats vont parler d'eux-mêmes. Et si les résultats parlent d'eux-mêmes, mais après la moitié des unités en échec. Il est un an sous contrat, puis s'il échoue encore, bien il va s'expulser lui-même du collège.

6.12.7. L'expulsion

L'exclusion des étudiants de la salle de classe, à cause de leur utilisation non règlementaire des sans-fils est fréquente. Elle est d'autant plus fréquente avec des conséquences potentiellement fâcheuses, que les enseignants prennent la peine, en début de session, d'avertir les étudiants de l'interdiction de l'usage des sans-fils dans la classe.

En effet, pour garantir un climat qui leur permet d'effectuer correctement leur travail, plusieurs enseignants n'hésitent pas à sortir les étudiants de la salle de classe. Ils le font quand ils constatent que ces derniers remettent en question leur autorité, en

défiant le règlement qui interdit l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe. Généralement, c'est au bout de plusieurs avertissements que les enseignants mettent à la porte de la salle de classe les étudiants qui ne veulent pas respecter les règles. En fait, les enseignants leurs accordent plusieurs chances pour qu'ils reviennent à la raison, car ils sont conscients qu'en mettant leurs étudiants à la porte, ces derniers manqueraient une partie des notions abordées en cours. Ce qui agace les enseignants, c'est de constater que les étudiants ignorent leurs nombreux avertissements. Quelques fois, l'enseignant va sortir l'étudiant de la salle de classe, au bout d'un échange avec ce dernier. L'expulsion de la salle de classe devient le dernier recours, après que l'enseignant ait essayé toutes les autres solutions, dont plusieurs avertissements suivis de la confiscation de l'appareil.

> MC_cégep5 : Il y a eu un bout de temps là ou que là, là, c'était tellement important qu'ils répondent aux textos qu'ils le faisaient au détriment, pas au détriment de leurs cours mais au détriment des avertissements qu'ils pouvaient avoir parce que il y a des politiques au cégep que tu peux avertir un étudiant une fois deux fois puis trois fois tu peux le mettre en dehors de la classe.

La sanction ultime pour un étudiant est son renvoi de l'établissement. Si le fait d'enlever les codes d'accès à un étudiant équivaut, sur le plan pratique, à le couper des ressources fournies par le cégep, son exclusion marque définitivement la fin de son appartenance à l'établissement. Le renvoi de l'établissement est la dernière étape du processus de sanction, tel que nous l'avons décrit. Les sanctions précédentes sont les étapes intermédiaires avant d'arriver à cette sanction ultime, qui est clairement mentionnée dans les règlements officiels des cégeps.

> VR_Ens_cégep1 : Les sanctions, comme par exemple, je lisais dans le code, la politique du collège, s'il y a la sanction de mettre l'étudiant à la porte, quand j'ai lu ça je me disais qu'est ce que l'étudiant doit faire, jusqu'où il doit se rendre pour qu'on arrive là ? […] Donc il y a comme sanction lui enlever ses codes d'accès. Et il y a comme sanction le mettre à la porte du collège.

Le renvoi de l'établissement peut également intervenir directement, dépendamment de la gravité de la transgression. C'est le cas, par exemple, lorsque l'offense constatée est liée à des questions d'atteinte à la vie privée d'autrui, sur les réseaux sociaux. Il peut s'agir de la diffusion d'une photo ou d'une vidéo sur un média social dans le but de dénigrer, salir la réputation d'un collègue étudiant ou d'un enseignant.

> AA_Ens_cégep4 : Après quand il y a vraiment des problèmes disons éthiques sur des écrits ou des trucs comme ça, qui portent préjudice à d'autres étudiants des milieux du cégep, à des enseignants là euh…ben je pense que dépendamment de la récidive, de la gravité je pense que ça peut des fois être un avertissement à l'étudiant, puis dans certains cas je pense que ça peut impliquer directement l'exclusion même de l'institution. Ça pourrait aller d'un avertissement jusqu'à l'exclusion même du cégep.

6.12.8. Le regard des étudiants sur la sanction en cas de non-respect du règlement

Pour plusieurs étudiants, et pour plusieurs raisons, la sanction est une bonne chose qu'il faut appliquer, quand le règlement n'est pas respecté. C'est la raison pour laquelle ils accordent une importance particulière au rôle des cégeps, de bien diffuser les règlements auprès des étudiants, pour une meilleure sensibilisation. Une fois le règlement bien diffusé et connu des étudiants, ils trouvent normal qu'il y ait des sanctions pour ceux qui ne les respectent pas. Dans ce cas, la sanction doit être proportionnelle à l'offense commise. Contrairement aux nombreux enseignants qui considèrent l'avertissement comme une sanction, ces étudiants pensent qu'il est normal que l'étudiant fautif subisse plus que des avertissements, dans le but de lui faire comprendre que ce qu'il a fait n'est pas correct. Autrement dit, pour ces étudiants, celui qui transgresse le règlement doit réellement être pénalisé par l'application d'une sanction punitive.

> YA_Étud_cégep3 : Moi je pense que c'est tout à fait normal. Parce que la première fois un avertissement, la deuxième fois un avertissement, la troisième fois un avertissement, au bout d'un moment la personne elle veut pas comprendre. Elle va pas rester à avoir des avertissements toute sa vie? Alors à un moment donné il faut avoir une sanction pour la faire comprendre que ce qu'elle fait, ce n'est pas euh… ça ne marche pas ce qu'elle fait.

Pour d'autres étudiants encore, les sanctions sont considérées comme justes, à tel point que les personnes qui se comportent mal n'ont d'autres choix que de les subir. C'est à dire que la sanction est la conséquence naturelle pour celui qui cherche des problèmes, en ne respectant pas les règlements et les règles.

> SC_Étud_cégep3 : Qu'est-ce que je pense des sanctions ? Bien je pense qu'elles sont justes. Puis qui cherche la merde se fait punir là (rire).

Plusieurs étudiants considèrent la sanction comme le moyen qui permet de rendre le règlement efficace. Pour ces derniers, un règlement dépourvu de sanctions ne sert quasiment à rien, puisque les étudiants ne seront contraints par aucune limite à ne pas franchir. L'absence de sanctions équivaut, pour ces étudiants, à l'absence de règlement.

> KJ_Étud_cégep1 : je trouve que c'est bien d'une certaine manière. Parce que, comme justement, comme je disais tantôt, il y a un règlement, mais s'il y a pas de sanctions derrière, bien j'ai l'impression que les gens vont passer quand même outre ce règlement-là. Donc s'il y a pas de sanctions, bien c'est comme si dans le fond il était pas là. Les gens vont se laisser aller. Vont se laisser lousse. La sanction vient comme mettre une certaine limite à ce qu'on peut tolérer là. Comme quand on prend le métro c'est écrit « interdiction de retenir les portes », il est écrit en bas « amende 150 dollars ». Moi personnellement, je ne retiendrai pas les portes parce que j'ai pas envie de payer 150 dollars.

L'autre raison pour laquelle les étudiants plaident pour la présence des sanctions dans les règlements, est la possibilité de graduer les conséquences en fonction des

infractions commises. Puisque les nuisances peuvent être de différentes natures, les étudiants apprécient que des réponses soient adaptées et données en fonction de chaque infraction. Par exemple une nuisance qui touchera toute la classe devrait être sanctionnée beaucoup plus durement que celle qui ne concernerait que l'auteur lui-même. Cette distinction est très appréciée par les étudiants favorables aux sanctions.

> AN_Étud_cégep1 : ça dépend toujours de ce qu'il fait. Comme je dis, si ça nuit à tout le monde là c'est sûr que la sanction peut aller jusqu'à la suspension, au renvoi. Mais s'il utilise pendant ses heures de cours alors que c'est interdit, on peut pas vraiment faire grand-chose, on va pas le renvoyer à cause de ça.

Il y a aussi des étudiants qui estiment que les règlements en vigueur dans leurs cégeps sont trop laxistes, et que les directions des cégeps devraient les durcir davantage. Certains regrettent presque l'époque où les élèves étaient traités avec beaucoup plus de véhémence qu'aujourd'hui, même s'ils n'ont pas connu directement cette époque. Ils estiment qu'aujourd'hui, les étudiants bénéficient de trop de clémence, de mansuétude et de passe-droits à travers l'assouplissement des sanctions. C'est, selon eux, la raison pour laquelle ils ne tirent pas les leçons de leurs mauvaises actions.

> AA_Étud_cégep3 : Des fois je trouve qu'elles sont trop douces. Qu'est-ce que je veux dire par là, c'est par exemple, avant quand c'était les couvents qui s'occupaient des écoles et tout, les élèves étaient beaucoup plus ordonnés, parce qu'ils savaient ce qui les attendait. Tandis qu'asteure, on est dans une société où les jeunes sont traités comme dans la ouate. Les conséquences sont moindres, donc tu tires pas vraiment de leçons des conséquences qu'on a aujourd'hui.

À travers ces illustrations, ces étudiants manifestent leur totale approbation au fait que la transgression du règlement doive entraîner des sanctions d'une intensité proportionnelle à la nature de l'infraction constatée. Cela peut aller jusqu'à des

sanctions extrêmement sévères, quand les sans-fils sont utilisés pour causer du tort aux personnes dans les cégeps. Notamment quand cela touche à leur réputation.

> MA_Étud_cégep1 : Si la technologie, les cellulaires sont utilisés de façon irresponsable, immature et qui dérange à la réputation des autres, etc., à ce moment-là, il faut imposer des sanctions et très, très dures.

Les étudiants, même les plus favorables aux sanctions, tiennent beaucoup à leurs sans-fils et le font savoir. S'ils comprennent que la transgression d'un règlement doit entraîner des conséquences, même les plus sévères, plusieurs d'entre eux n'acceptent cependant pas que la confiscation des appareils fasse partie des sanctions, quelle que soit la transgression commise. La principale raison évoquée par les étudiants est l'importance que revêt les sans-fils dans leur quotidien. Le fait de priver un étudiant, par exemple de son téléphone cellulaire, pourrait le mettre dans une situation difficile, puisqu'il en est dépendant fonctionnellement (Park, 2019) et existentiellement (Katz, 2008). Pour beaucoup d'étudiants favorables aux sanctions, les priver de leurs sans-fils est inadmissible, puisque cela revient à le priver d'une partie de lui-même, et cela pourrait le mettre en danger.

Comme cela a déjà été expliqué, puisque beaucoup d'étudiants ont aussi un emploi, leurs téléphones leur permettent de rester constamment joignables par leurs employeurs. La confiscation de leurs téléphones cellulaires pour une durée plus longue que celle du cours, porte atteinte à leur vie professionnelle, puisqu'ils pourraient manquer des appels téléphoniques pendant cette période. À ceux qui ont une vie de famille, les sans-fils permettent de rester en contact avec leurs proches. Il peut s'agir de leurs enfants, leurs conjoints ou leurs parents. Dans ce cas aussi, les étudiants considèrent que se faire priver de tout moyen d'être contacté, et de contacter leurs proches, constitue une atteinte à leur vie privée.

> AA_Étud_cégep3 : Puisque le cellulaire est tellement rendu comme outil que même si les gens en abusent pour leur plaisir personnel, a priori un cellulaire sert à communiquer avec leurs parents. Donc quelqu'un qui n'a pas de cellulaire, leur employeur pourrait leur appeler pour leur prévenir, comme quoi qu'ils seraient censés rentrer travailler, mais pourraient jamais avoir le message puisque par exemple ils pourraient ne plus avoir accès à leurs cellulaires pendant un nombre de temps « X ». Donc les sanctions qu'on pourrait mettre aujourd'hui auraient une atteinte sur la vie professionnelle et familiale parfois des personnes. Parce que veut, veut pas, si tu te fais confisquer ton cellulaire, tu peux pas dire à tes parents par exemple que tu vas être en retard pour le souper.

Le risque de conflit entre les étudiants sanctionnés et leurs professeurs, est l'autre raison que les étudiants évoquent pour dénoncer les sanctions (figure 6.8., section 1). Selon les étudiants, les sanctions pourraient être arbitraires avec le risque, potentiel, de déclencher des conflits ou des tensions entre les étudiants et les enseignants. D'autant plus que les étudiants pensent que les enseignants traitent leurs étudiants différemment pour une même transgression. Ils ne comprennent pas ce qui justifierait qu'un professeur sanctionne un étudiant dans un cours, alors que dans un autre cours avec un autre enseignant, la même infraction ne serait pas sanctionnée, ou donnerait lieu à une sanction moindre.

> AI_Étud_cégep5 : […] Ça viendrait juste faire enrager des personnes. […] je ne pense pas que ce serait utile de mettre une sanction parce que soit elle ne serait pas utilisée, soit elle viendrait juste causer par exemple des débats à cause que il ne serait plus utilisé égalitairement. Un prof pourrait donner des sanctions, comme un autre ne pourrait pas pour la même action.

Si la nuisance n'est pas grave, plusieurs étudiants pensent qu'il est inutile de sanctionner, surtout qu'ils sont adultes. À ce titre, selon les étudiants, chacun devrait faire ce qu'il veut, si cela n'entraîne pas de nuisance pour les autres.

> AN_Étud_cégep1 : On est tous des adultes donc chacun il fait ce qu'il veut. Donc à part si c'est pas quelque chose qui nuit à la société, chacun fait ce qu'il veut avec son téléphone.

Pour justifier leur refus des sanctions, certains étudiants parlent souvent de leur vécu au cycle secondaire, à titre de comparaison avec ce qu'ils vivent au cégep. Ils le font pour montrer à quel point ils sont devenus grands et responsables. En parlant des sanctions, ils estiment que ce qui était valable au secondaire ne devrait plus l'être au cégep. Au secondaire, puisqu'ils étaient des adultes en devenir, ils devaient apprendre à se comporter, et cet apprentissage passait aussi par les sanctions. Ils estiment que cette étape de leur développement est passée, et qu'au cégep les professeurs ne devraient plus les sanctionner. Autrement dit, les enseignants ne devraient plus s'occuper d'inculquer les valeurs aux étudiants, car ils n'ont plus besoin d'être tenus par la main. Ils sont devenus grands et peuvent désormais cheminer par leurs propres moyens, sans recourir à l'aide des enseignants.

> MC_Étud_cégep1 : Je pense qu'au secondaire les sanctions étaient correctes, justifiées. Mais, au cégep, parce qu'au secondaire ils veulent nous apprendre, tu sais on est… comme je disais tantôt, on n'est pas capables de juger par nous-mêmes là. Surtout au secondaire. Après ça, une fois rendus au cégep, je pense que les sanctions devraient plus être là. Puis je pense que le professeur devrait pas se concentrer là-dessus. […] C'est pas son problème non plus, parce que rendu au cégep, t'as plus besoin de tenir chacun de tes étudiants par la main là. Juste la preuve, c'est que les professeurs connaissent pas nos noms. Donc euh ils n'ont pas besoin non plus de nous accompagner dans notre cheminement puis de nous inculquer des valeurs ou nous inculquer des bonnes habitudes comme ça a été fait au secondaire.

Conclusion

Ce chapitre montre que la sanction est une composante essentielle dans le règlement. Elle permet de lui donner de la légitimité et un levier d'action pour les enseignants, en cas de besoin dans la salle de classe. Au-delà de ces aspects, la sanction est l'élément central sur lequel repose toute la structure que forment les trois relations triangulaires, à savoir Δ1, Δ2 et Δ3. Plus précisément c'est l'intensité de la sanction qui permet le glissement d'une relation triangulaire à l'autre. En même temps c'est sur la base de ces glissements qu'on peut établir des liens entre la morale absolue, pour Δ1, la morale relative pour Δ2 et finalement l'éthique pour Δ3. Mais c'est la double règle qui permet de dynamiser ces relation grâces aux glissements qui s'effectuent entre les relations triangulaires. Ce chapitre nous montre aussi que sans la sanction, les cégeps seraient dans une configuration Δ3, c'est-à-dire basée sur l'éthique. S'ils ne fonctionnaient que sur le modèle Δ1, ils seraient dans une logique morale. Une morale absolue.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Notre recherche s'appuie sur un certain nombre de concepts qui nous ont permis de comprendre la relation étudiants/sans-fils, les usages des sans-fils et le caractère mouvant ou évolutif de la notion d'éthique. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre consacré au cadre conceptuel, à première vue, ces concepts semblent éloignés du domaine des sans-fils. C'est le cas du concept de l'extériorisation de Leroi-Gourhan (1964) ou celui du dévoilement (Heidegger, 1953). Ce travail a démontré toute leur pertinence et leur actualité en ce qui concerne les questions éthiques des usages des sans-fils. Dans ce chapitre nous confrontons également les résultats que nous avons obtenus avec ceux des autres recherches. Étant donné que ces recherches n'ont traité que quelques aspects de ce que notre recherche a abordé, nos comparaisons se feront donc sur des points précis. Dans une première partie nous discuterons des liens étroits entre les étudiants et les sans-fils, ainsi que leurs implications en termes d'usages. Nous terminerons par l'application des règlements par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe, et l'importance de la sanction et la double règle dans la redéfinition de l'éthique.

7.1. Les sans-fils comme prolongements de soi

Notre recherche confirme le fait que le concept d'étudiants prolongés par les sans-fils n'est pas une simple métaphore. C'est une réalité que les étudiants et les enseignants vivent concrètement dans les salles de classe des cégeps francophones de la région de Montréal. Ce concept, tiré de l'extériorisation de Leroi-Gourhan (1964), a été repris par plusieurs chercheurs au fil des années (Stiegler, 1994 ; Harkin, 2003 ; Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Notre recherche montre que les sans-fils, comme prolongements des étudiants, concernent surtout les fonctions cognitives (Andrieu, 2007) car les sans-fils sont de véritables supports de mémoire ou hypomnemata pour les étudiants (Stiegler, 1994). Nos résultats montrent que ce sont justement ces fonctions qui font que les étudiants soient autant attachés aux sans-fils, à travers les nombreux usages qu'ils effectuent. Nous montrons également que lorsque les étudiants arrivent au cégep, ils ont des habitudes déjà bien établies en matière d'usages des sans-fils. Cela veut dire qu'en s'inscrivant dans les cégeps, les étudiants sont déjà prolongés par les sans-fils. Cela confirme les conclusions de plusieurs recherches (Aoki et Downes, 2003 ; Tordo, 2018 ; Jones et al., 2020), qui montrent que le prolongement par les sans-fils est un processus qui prend du temps à se réaliser. Plusieurs étudiants l'ont débuté alors qu'ils n'étaient qu'à l'âge d'aller à l'école primaire (Aoki et Downes, 2003).

Les sans-fils permettent aux étudiants de réaliser des gains fonctionnels (Métais, 2018), en même temps qu'ils créent un univers technologique dans lequel les étudiants baignent quasiment en permanence (Ellul, 2004). Notre recherche confirme les résultats de l'étude de Park (2019), selon laquelle plusieurs étudiants tiennent à leurs sans-fils, parce qu'ils en dépendent fonctionnellement. Cela veut dire qu'ils en dépendent pour réaliser plusieurs activités qu'ils ne seraient pas capables de faire sans l'apport des sans-fils. Les étudiants organisent leurs activités quotidiennes en se basant sur les sans-fils, au point d'en dépendre entièrement. Le fait de dire que les étudiants sont dépendants des sans-fils, ne signifie pas qu'ils souffrent d'un point de vue

psychologique. Cela veut dire qu'ils en ont besoin pour effectuer un certain nombre d'activités. La dépendance est un terme que les étudiants et les enseignants utilisent pour exprimer une perception. Celle-ci ne se base sur aucun diagnostic psychologique.

7.1.1. Regard des étudiants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction

Les résultats de notre recherche montrent que la dépendance aux sans-fils se manifeste de deux manières chez les étudiants de notre échantillon. Elle se manifeste d'abord quand les étudiants ne sont pas en possession de leurs téléphones cellulaires ou de leurs tablettes numériques. Autrement dit, quand ils ne sont plus momentanément dans le bain technologique des sans-fils (Stiegler, 1994). Ces étudiants affirment qu'ils sont sujets à ce qu'ils décrivent comme le stress et l'anxiété. C'est ainsi qu'ils perçoivent ce qu'ils ressentent. Le fait d'avoir souvent leurs sans-fils avec eux leur donne l'impression, une fois qu'ils s'en séparent, qu'ils vont manquer un appel, ou recevoir un message. En fait, ils ont l'impression qu'ils vont manquer quelque chose ; un évènement, une nouvelle. C'est ce qu'ils ressentent, y compris dans la salle de classe, lorsqu'ils sont dans un cours où le professeur ne leur permet pas de faire usage des sans-fils. Nos résultats confirment les propos de Jauréguiberry (2014), qui considère que ce n'est finalement pas l'addiction ou la dépendance qui rend la déconnexion difficile, mais plutôt la peur de manquer un appel ou un message, c'est-à-dire la FOMO[30] (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017 ; Elhai et al., 2016 ; dans Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).

30. En anglais Fear Of Missing Out (FOMO).

La dépendance et l'addiction sont donc des termes que les enseignants et les étudiants de notre échantillon emploient, pour désigner l'état dans lequel se trouvent les étudiants qui ne peuvent se détacher de leurs sans-fils. Ces enseignants sont souvent témoins de la souffrance que vivent les étudiants, dans leurs relations avec les sans-fils. Cette souffrance se manifeste par la difficulté, voire l'impossibilité pour certains étudiants, de rester concentrés pendant un certain temps à écouter le professeur. Ils sont incapables de suivre le cours sans être tentés de mettre la main sur le téléphone ou la tablette numérique. Ces étudiants ont littéralement du mal à se détacher des sans-fils le temps du cours.

Notre recherche montre que le champ lexical employé par les enseignants décrit une réelle souffrance chez les étudiants. En effet, pour expliquer les souffrances que vivent les étudiants dépendants, quand ils sont dans l'impossibilité de se servir des sans-fils, il arrive que les enseignants utilisent des métaphores. Par exemple, pour certains étudiants, le fait d'attendre la fin du cours, pour pouvoir utiliser leurs téléphones est aussi douloureux que « se faire arracher le cœur ». Pour d'autres, c'est « comme s'ils mourraient de soif ». L'utilisation du registre lié à la souffrance physique, est symptomatique du fait que ces étudiants trouvent un sens à la vie à travers les utilisations qu'ils font des sans-fils. Cela montre qu'il y a chez certains, non seulement une dépendance fonctionnelle, mais aussi une dépendance existentielle. Cela confirme les propos de Katz, (2008, dans Park, 2019).

Notre recherche montre que le niveau de répression dont les enseignants ont besoin pour faire décrocher certains étudiants des sans-fils, particulièrement de leurs téléphones intelligents, traduit aussi la force des liens qui attachent ces derniers et leurs appareils. Plus ces liens sont difficiles à défaire, plus cela montre le niveau de dépendance des étudiants envers les sans-fils.

Notre recherche montre que la dépendance aux sans-fils se manifeste également chez les étudiants des cégeps, quand ils sont en possession de leurs sans-fils. Dans ce cas, plusieurs étudiants, participants à notre recherche, ne peuvent s'empêcher de s'en servir, y compris dans la salle de classe. Certains sont tellement dépendants de leurs appareils, que les enseignants sont quelques fois contraints d'attirer leur attention à cause du risque d'échec qu'ils encourent. Cela confirme les conclusions de plusieurs recherches sur l'impact pédagogique des sans-fils (Womack et McNamara, 2017 ; Berry et Westfall, 2015 ; Jones et al., 2020) qui montrent que les étudiants sont à ce point prolongés par les sans-fils, que cela constitue la normalité pour eux. Même quand leur réussite académique est en jeu, ils ont du mal à s'en défaire.

Ellul (2004) explique ce phénomène par le concept d'autoaccroissement, dans la mesure où la technique provoque des nuisances que seule la technique peut résoudre. Autrement dit, l'humain est tellement dépassé par la technique, qu'il n'est plus capable d'intervenir efficacement pour régler les problèmes posés par la technique. En ce qui concerne l'usage des sans-fils par les étudiants dans les salles de classe, notre recherche montre effectivement que les enseignants sont très limités en ce qui concerne la gestion de la présence des sans-fils dans les salles de classes. Les règlements, même les plus restrictifs ne sont pas toujours efficaces. C'est la raison pour laquelle plusieurs enseignants et étudiants ont proposé que les codes d'accès aux réseaux Internet des cégeps soient bloqués pour les étudiants perturbateurs. En effet, les activités sur les réseaux sociaux représentent une part très importante de l'utilisation des sans-fils par les étudiants. Cela confirme les résultats de Jackson (2012). Notre recherche montre que certains enseignants remédient à ce problème, en séparant physiquement les étudiants de leurs appareils. Par exemple en confisquant les appareils, ou en demandant aux étudiants de déposer leurs téléphones et leurs tablettes dans un panier sur le bureau, à l'entrée de la classe. Notre recherche montre que ces étudiants sont souvent victimes de ce que Jauréguiberry (2004) appelle l'impératif de connexion.

Pour Heidegger (1953), le danger de la technique est une déshumanisation de l'Homme par sa mise en esclavage par la technique, sans possibilité de s'en libérer, avec à la clé un appauvrissement considérable de son essence. Cela veut dire que peu importe l'environnement dans lequel l'Homme évolue, la technique aura la même emprise sur lui. Les statistiques concernant l'impact de l'utilisation des sans-fils dans la vie des personnes dans plusieurs pays le prouvent. Cela veut dire que l'Homme, submergé par la technique, n'est plus capable d'exercer ses fonctions cognitives de façon naturelle, en plus de le faire au rythme que la technique lui impose. Besnier (2011) va plus loin en estimant que l'Homme sera tellement pris dans l'univers technologique qu'il va muter en une nouvelle espèce.

7.1.2. Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils.

Notre recherche montre que tous les étudiants sont très conscients de l'influence que peuvent avoir les sans-fils dans leurs vies. Certains sont conscients de l'urgence d'y mettre fin. C'est la raison pour laquelle plusieurs décident de se déconnecter et de revenir à des relations plus humaines, et moins virtuelles. Ces étudiants vivent un phénomène de saturation d'une intensité telle, qu'ils décident de se séparer des sans-fils. Il serait intéressant d'étudier ce phénomène pour savoir, en termes de temps, ce que représente cette déconnexion. Mais notre recherche montre que la tendance générale est plutôt à la connexion permanente.

Pour ce qui est de l'interdiction des sans-fils dans la salle de classe, notre recherche montre que les étudiants des cégeps appartiennent à deux groupes.

Dans le premier groupe, les étudiants sont contres l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sauf quand ils en font des usages qu'ils estiment rapides, comme regarder

l'heure sur le téléphone. Considérés individuellement, les étudiants appartenant à cette catégorie sont contres l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sauf pour une ou deux exceptions. Cependant, quand on considère ces étudiants dans leur ensemble, et à cause de la diversité des exceptions qu'ils mentionnent, cela aboutit finalement à un ensemble d'étudiants qui tiennent à utiliser leurs appareils dans la salle de classe. Le trop grand nombre d'exceptions exprimées par l'ensemble transforme, finalement, la désapprobation d'utiliser les sans-fils en approbation. Cela confirme la recherche de Lancaster (2018), qui montre que malgré leur préférence pour des politiques restrictives, plusieurs étudiants ne voudraient pas être empêchés d'utiliser leurs téléphones cellulaires. D'après Lancaster (2018), Il n'y a aucune garantie que les étudiants réagissent bien lorsqu'ils sont confrontés à une politique restrictive. C'est une contradiction que relève aussi notre étude, en ce qui concerne les étudiants qui appartiennent à ce groupe. Ce sont des étudiants qui désapprouvent l'usage des sans-fils en classe, mais en faisant valoir plusieurs exceptions. Ces étudiants font des déclarations du type : « je suis contre l'usage des sans-fils dans la salle de classe, sauf si c'est pour envoyer rapidement un message texte », ou « sauf si c'est pour regarder discrètement une vidéo ».

L'étude de Lancaster (2018) recommande que les enseignants appliquent les politiques concernant l'usage des TIC en classe, en montrant aux étudiants qu'elles sont officielles et qu'elles émanent du département ou de la direction de l'établissement. Notre étude va dans le même sens, car elle montre que c'est le caractère officiel des règlements qui leur confère une certaine légitimité vis-à-vis des étudiants. Cela aide les professeurs à revêtir leurs décisions d'une certaine gravité, surtout quand elles sont contestées par les étudiants.

Dans le second groupe, on trouve des étudiants qui désapprouvent, sans aucune exception, l'usage des sans-fils dans la salle de cours. Leur désapprobation est totale, même quand les professeurs leur accordent la permission de se servir de leurs sans-fils.

Ces étudiants sont pour une plus grande sévérité quant à l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Lancaster (2018). Ils montrent que, contrairement à la croyance populaire, les étudiants peuvent avoir une perception plus favorable des enseignants qui ne leur permettent pas d'utiliser leurs sans-fils pendant les heures de classe. Cela veut dire que ces étudiants sont favorables aux règlements plus restrictifs.

Notre recherche montre d'ailleurs que dans leurs propositions de sanctions, les étudiants sont beaucoup plus sévères que les enseignants. Quand on compare les sanctions appliquées par les enseignants et la liste des sanctions idéales présentées par les étudiants, on constate qu'il y a de grandes différences. Les sanctions souhaitées par les étudiants sont beaucoup plus sévères que celles réellement appliquées par les enseignants. Les étudiants considèrent, par exemple, que les avertissements ne sont pas de réelles sanctions, contrairement aux enseignants. Notre recherche confirme de ce fait les conclusions de l'étude de Lancaster (2018).

7.2. Application des règlements par rapport à l'usage des sans-fils dans la salle de classe

Notre recherche montre qu'il y a dans les cégeps trois catégories d'enseignants, par rapport à l'application des règlements concernant l'usage des sans-fils dans la salle de classe. Il y a d'abord ceux qui n'appliquent que les règlements officiels des cégeps. Ces enseignants appliquent les règlements tels quels. Il y a ensuite ceux qui ajoutent des règles personnelles aux règlements officiels, pour avoir ce que nous appelons une double règle ou une règle dans la règle. Enfin, il y a les enseignants dont la règle consiste à ne pas du tout appliquer de règlements. Notre recherche va dans le même

sens que celle de Berry et Westfall (2015), qui fait état de ces trois catégories d'enseignants.

Cependant notre recherche apporte de nouvelles connaissances, car elle montre les relations qui existent entre ces trois catégories d'enseignants, à travers les relations triangulaires (Δ1, Δ2 et Δ3) dans lesquelles ils sont impliqués. Nos résultats permettent aussi de comprendre les facteurs qui sont à l'origine de ces glissements. Ces relations mettent en lumière des glissements, en fonction des situations, entre trois niveaux d'intensité concernant l'application des règlements. Nos résultats permettent de démontrer que ces trois niveaux d'intensité, dans une relation d'équivalence, constituent la base de la redéfinition de l'éthique dans le contexte de l'usage des sans-fils dans les cégeps de notre échantillon.

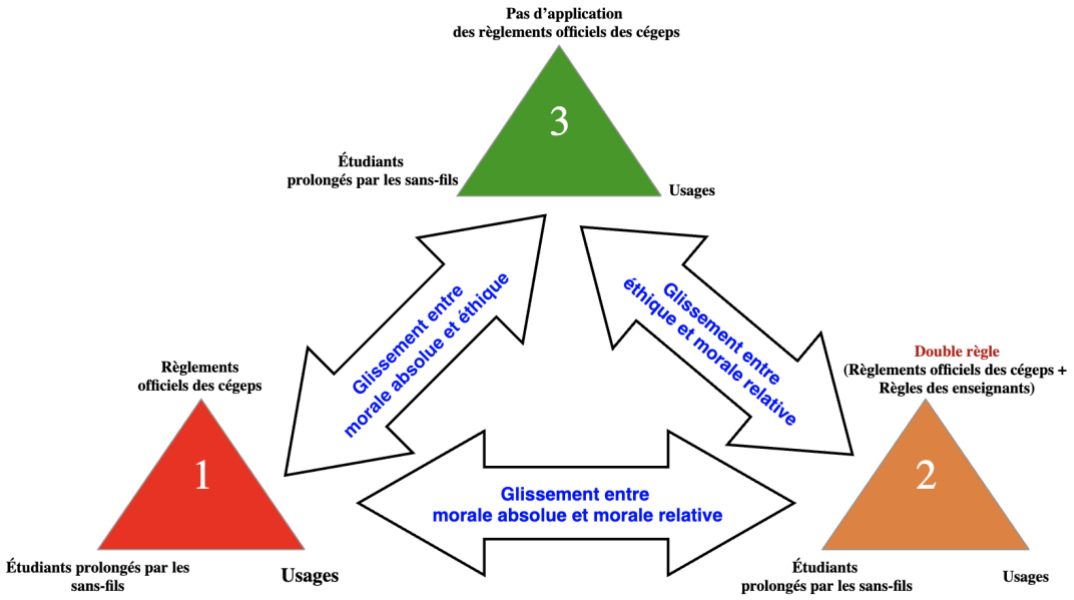


Figure 7.1. Relation d'équivalence entre les trois formes de relations triangulaires

La relation triangulaire Δ1 est composée d'enseignants qui appliquent les règlements officiels des cégeps, des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants, comme conséquences de leur prolongement.

Dans la relation Δ1, le règlement concernant l'usage des sans-fils, est le moyen qui informe les étudiants des limites qu'ils ne doivent pas franchir dans leurs usages, quand ils sont dans l'enceinte du cégep. C'est aussi un outil qui permet aux enseignants, puisqu'ils sont investis d'une certaine autorité, de signifier aux étudiants qu'ils ne doivent pas utiliser les sans-fils dans la salle de classe. D'après l'étude de Womack et McNamara (2017), malgré leur solennité, les politiques peuvent fonctionner pour une classe et ne pas fonctionner pour d'autres. Cela peut constituer une source de motivations suffisantes pour inciter les enseignants à changer de stratégie. Cependant, dans leur étude, Womack et McNamara (2017) ne mentionnent pas les raisons du succès et de l'échec de ces politiques, d'une classe à l'autre. Leur étude ne mentionne pas non plus en quoi consiste ces politiques.

Notre recherche montre que la taille de la classe ou l'expérience de l'enseignant, par exemple, peuvent être des facteurs déterminants dans l'efficacité d'un règlement. Sur ce point, nous arrivons à la même conclusion que Jones et al. (2020), qui montrent que même avec une politique restrictive, les enseignants ont du mal à gérer la présence des sans-fils dans des classes de plus de 25 étudiants. Car la taille de la classe est un facteur très influent dans la réussite de l'application d'un règlement.

L'étude de Womack et McNamara (2017) montre que les politiques les plus strictes pourraient nuire à l'environnement d'apprentissage, à cause des stratégies développées par les étudiants pour dissimuler leurs usages des sans-fils dans la salle de classe. Notre recherche montre, effectivement, que les étudiants utilisent plusieurs moyens pour ne pas se faire remarquer, quand ils se servent des sans-fils dans les salles de classe où les

enseignants les interdisent. Comme notre recherche, l'étude de Berry et Westfall (2015) montre que les étudiants désignent les politiques les plus coercitives comme étant les plus efficaces. Berry et Westfall (2015) montrent que ces politiques prévoient, par exemple, la réduction de la note, la confiscation du téléphone ou l'expulsion de la salle de classe, quand les étudiants les enfreignent. Les étudiants, participants à notre recherche, ont évoqué l'expulsion de la salle de cours, le blocage et la confiscation des appareils, l'inscription d'une note au dossier, des heures de colle, la poursuite en justice en cas d'atteinte à la réputation de la victime et une amende.

Les étudiants qui ont participé à notre recherche aimeraient que les professeurs apportent des réponses adaptées aux infractions qu'ils commettent. Par exemple, une nuisance qui affectera toute la classe devrait être sanctionnée beaucoup plus sévèrement que celle qui ne concernera que son auteur lui-même. Cette distinction est très appréciée par les étudiants favorables aux sanctions.

Dans relation Δ1, la présence des sanctions dans les règlements est un message destiné aux étudiants, et qui signifie clairement qu'ils ne doivent pas franchir certaines limites. La principale limite est de ne pas utiliser les sans-fils dans la classe, à moins que le professeur leur en ait donné l'autorisation. Les étudiants sont astreints à ce devoir.

En nous référant aux définitions de la morale et de l'éthique de Comte-Sponville (1991) et de Ricœur (1990), nous constatons que la relation Δ1 est basée sur la morale. C'est une morale absolue. En effet, les étudiants sont soumis à un devoir qui est le respect du règlement, sous peine de sanction disciplinaire. Les étudiants doivent respecter le règlement, car c'est une obligation, un commandement, un impératif. Il s'agit d'une morale absolue, car elle ne tolère pas de compromis. Dans les règlements, il n'est pas mentionné que les étudiants ne devraient pas se servir des sans-fils en classe. Ce qui serait une suggestion, une recommandation ou un conseil.

En guise de rappel, Comte-Sponville (1991) définit la morale, justement, comme « un discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du *Bien* et du *Mal* considérés comme valeurs universelles et absolues. Pour Comte-Sponville (1991) la morale est l'ensemble de nos devoirs, elle répond à la question « Que dois-je faire ? ». Elle tend vers la vertu et culmine dans la sainteté ». En s'appuyant sur la définition de Comte-Sponville (1991), cela veut dire que les étudiants sont obligés de respecter le règlement auquel ils sont soumis dans la salle de classe, en matière d'usage des sans-fils.

Si Comte-Sponville (1991) aborde la morale en termes de devoir, pour Ricœur (1990) elle s'exprime par des interdictions, telles que : « Tu ne tueras pas », « Tu ne mentiras pas », etc. Dans le contexte de l'usage des sans-fils dans les cégeps, on pourrait ajouter « Tu ne feras pas usage des sans-fils dans la salle de classe, quand le règlement te l'interdit ».

Notre étude montre que, dans le contexte des cégeps, avec des étudiants prolongés, l'importance de la sanction est telle, que la plupart des enseignants et des étudiants ne conçoivent pas un règlement officiel sans qu'il ait des sanctions. Cela confirme les études qui montrent que pour les étudiants, les règlements les plus restrictifs sont les plus efficaces (Lancaster, 2017, Berry et Westfall, 2015). D'ailleurs, pour Paturet (2011, dans Prairat, 2011), même si elle a perdu son caractère sacré, la sanction permet malgré tout de donner au règlement son caractère obligatoire. Parce que les enseignants impliqués dans la relation Δ1, n'ont pas d'autres choix que de brandir la menace de la sanction, nous affirmons que la relation triangulaire Δ1 est figée. C'est une relation dans laquelle les enseignants ne font pas confiance à leurs étudiants. De ce fait, les enseignants réduisent au strict minimum le risque de se faire trahir (Marzano, 2010), non seulement en interdisant les sans-fils, mais également en brandissant la menace de la sanction. Si la relation Δ1 est figée, car basée sur une morale absolue, cela ne veut

pas dire qu'elle ne peut évoluer, notamment vers une morale relative, grâce à un certain nombre de permissions.

La relation triangulaire Δ2 est composée d'enseignants qui appliquent les règlements officiels des cégeps en plus des règles personnelles, des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants comme conséquences de leur prolongement.

En effet, notre recherche montre que dans la relation Δ2, les enseignants ont la latitude d'appliquer des règles personnelles, en plus des règlements officiels. Ainsi, sur la base de ces règles personnelles, ils permettent à leurs étudiants de faire usage des sans-fils dans la salle de classe.

Notre recherche montre également que pour réussir, la double règle exige de l'enseignant qu'il prenne le temps d'expliquer sa démarche aux étudiants. C'est une manière de les associer à son projet pédagogique. On pourrait dire que dans une dynamique de confiance, l'enseignant partage à ses étudiants sa vision concernant la démarche pédagogique qu'il entend mener durant la session. En faisant confiance à ses étudiants, l'enseignant n'est pas dans une démarche de foi, mais dans un calcul qui comporte des risques. Cela va dans le sens de l'étude de Jones et al. (2020), qui suggère aux enseignants d'utiliser les sans-fils de façon pédagogique, mais de manière structurée, c'est-à-dire calculée, pour favoriser les apprentissages. Les auteurs estiment que cela pourrait alléger le besoin obligatoire, de la part des étudiants, d'utiliser les sans-fils de manière non-académique. Notre recherche montre qu'à travers la double règle, les enseignants laissent des fenêtres d'utilisations pédagogiques et non pédagogiques, quand cela est nécessaire. La nécessité des usages non pédagogiques tient de la vie familiale et professionnelle des étudiants. Pour ces étudiants, les sans-fils permettent de rester en contact avec ces différentes sphères de la vie.

Dans la relation Δ2, les enseignants prennent en compte le fait que les étudiants vivent désormais dans un bain technologique (Stiegler, 1994), et qu'ils doivent quelques fois en tenir en compte. La double règle devient alors un moyen pour désamorcer les tensions entre les professeurs et les étudiants autour de la question de l'usage des sans-fils. Mais la double règle traduit aussi le besoin de certains enseignants, de profiter pédagogiquement de la présence des sans-fils dans la salle de classe. Cela veut dire que la double règle n'est pas forcément instaurée pour satisfaire les besoins des étudiants. Les enseignants y trouvent également leur compte sur le plan pédagogique.

L'étude de Jackson (2012) présente des recommandations de la part des étudiants, concernant les politiques en matière de technologie mobile dans la classe. Cette étude montre que les étudiants souhaitent que les enseignants les associent à leurs projets pédagogiques. Ils souhaitent discuter des termes de l'interdiction et de la permission des sans-fils dans la salle de classe avec leurs professeurs. Contrairement à l'étude de Jackson (2012), la nôtre ne présente que les recommandations des étudiants en matière de sanctions.

L'étude de Berry et Westfall (2015) révèle aussi que moins de 10% des professeurs n'incluent pas de politiques relatives à l'usage des téléphones cellulaires dans leurs classes. Cela signifie que dans leur grande majorité, les enseignants adoptent une forme ou une autre de politique en matière d'usage de téléphones cellulaires en classe. Cette étude indique aussi que parmi les enseignants qui appliquent les politiques officielles des établissements d'enseignement, plusieurs professeurs utilisent des politiques personnelles supplémentaires. Cela comprend des interdictions préemptives de téléphones cellulaires en classe. Cela va dans le sens des résultats de notre recherche, comme nous l'avons longuement expliqué par rapport aux trois catégories d'enseignants. Ceux qui appliquent les règlements officiels, ceux qui appliquent la double règle (règlement officiel plus règles personnelles) et ceux dont la règle est

l'absence d'application de règlements. L'étude de Berry et Westfall (2015) est celle qui se rapproche le plus de la nôtre dans ce sens. En effet, notre recherche confirme celle de Berry et Westfall (2015) sur le fait qu'il existe trois profils d'enseignants en matière de gestion de l'usage des sans-fils dans les salles de classe des établissements d'enseignement. Cependant, comme nous l'avons mentionné, notre recherche montre qu'il y a des relations entre ces trois profils d'enseignants. Nous démontrons que les enseignants adoptent ces postures par pragmatisme. L'étude de Berry et Westfall (2015) a été réalisée sur 400 étudiants et 100 professeurs. La nôtre implique 123 professeurs et 318 étudiants, parmi lesquels 20 professeurs et 42 étudiants ont participé à des entrevues semi-directives.

Si la relation Δ1 est figée, car basée sur une morale absolue, nous qualifions la relation Δ2 comme étant dynamique, parce qu'elle est basée sur ce que nous considérons comme une morale relative. C'est une morale relative car elle est issue de l'atténuation de la morale absolue de Δ1. Autrement dit, le règlement devient moins moral. En effet, le caractère relatif de cette morale tient du fait que les enseignants permettent des fenêtres d'utilisation des sans-fils. Les étudiants ont le droit d'effectuer ces usages quand les enseignants leur en donnent la permission. En effectuant les mêmes usages en dehors de ces fenêtres, les étudiants contreviennent aux règles fixées par les enseignants. Quand les étudiants contestent l'interdiction, les enseignants brandissent le règlement officiel. C'est une façon de leur faire comprendre que, de toutes les façons, ils n'ont pas le droit de se servir de leurs sans-fils dans la salle de classe, à moins d'avoir reçu l'autorisation expresse des enseignants. Dans la relation Δ2, les responsabilités sont partagées et basées sur la confiance entre l'enseignant et ses étudiants. L'enseignant fait de ses étudiants des partenaires dans le maintien d'un bon climat et d'une bonne dynamique dans la salle de classe, pendant toute la session.

La relation triangulaire Δ3 est composée d'enseignants dont la règle est la non-application des règlements, des étudiants prolongés par les sans-fils et des usages des sans-fils effectués par les étudiants comme conséquences de leur prolongement.

Parmi les enseignants de la relation Δ3, il y a ceux qui n'appliquent pas les règlements parce qu'ils ne sont pas dérangés par la présence des sans-fils, encore moins par les usages effectués par les étudiants, y compris pendant qu'ils dispensent leurs cours. Pour ces enseignants, les sans-fils ne représentent pas un danger pour la vie des personnes en général ; encore moins dans une salle de classe. De plus, ce qui renforce l'opinion de ces enseignants est le fait que, d'après eux, les étudiants se pénalisent eux-mêmes quand ils utilisent leurs appareils dans la salle de classe, au lieu d'être attentifs au déroulement du cours. Dans Δ3, on trouve aussi des enseignants qui ont carrément renoncé à faire de la surveillance pendant leurs cours. Quand ils sont dans la salle de classe, ils laissent faire les étudiants par lassitude, à force de les surveiller. Ils n'interviennent qu'en cas d'incidents graves. Il s'agit des enseignants qui étaient dans Δ1 ou Δ2 et qui sont passés à Δ3

Quand on se réfère à la définition de l'éthique de Comte-Sponville (1991), on se rend compte qu'elle correspond à ce que les enseignants pratiquent dans Δ3. En effet, Comte-Sponville (1991) définit l'éthique comme « tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais, considérés comme valeurs relatives. C'est l'ensemble réfléchi de nos désirs. Une éthique répond à la question « Comment vivre ? » Elle est toujours particulière à un individu ou à un groupe. C'est un art de vivre. Contrairement à la morale, qui est un discours normatif impératif, l'éthique est tout le contraire.

Comme nous l'avons longuement expliqué dans ce travail, en fonction de leur catégorie d'appartenance, les enseignants sont impliqués dans des relations triangulaires Δ1, Δ2 et Δ3. Nous avons expliqué comment, pour plusieurs raisons, les enseignants peuvent passer ou glisser d'un type de relation triangulaire à un autre, en ce qui concerne la gestion des sans-fils dans la classe. La relation d'équivalence résume tous les glissements entre tous les types de relation. D'abord de Δ1 vers Δ2 et de Δ2 vers Δ1. Ensuite de Δ2 vers Δ3 et Δ3 vers Δ2. Enfin de Δ1 vers Δ3 et Δ3 vers Δ1. Nous ne reviendrons que brièvement sur ces glissements, car nous les avons longuement décrits dans le chapitre 6.

À travers le glissement de Δ1 vers Δ2, c'est-à-dire de la morale absolue vers la morale relative, les enseignants autorisent leurs étudiants à utiliser les sans-fils en classe, en levant les sanctions. Dans le second cas, il se fait de Δ2 vers Δ1, quand les enseignants mettent fin à la permission d'utiliser les sans-fils. Quand la double règle est activée, les enseignants peuvent toujours appliquer des sanctions quand les termes des usages permis n'ont pas été respectés. Cela peut concerner un ou plusieurs étudiants. Les infractions peuvent être telles, que l'enseignant va appliquer les sanctions du règlement officiel.

Le glissement peut aussi se faire dans les deux sens entre Δ2 et Δ3, c'est à dire de la morale relative vers l'éthique et inversement. Comme nous l'avons mentionné, dans la même classe, un enseignant peut pratiquer la double règle avec certains étudiants et être totalement permissif avec d'autres.

Le glissement peut aussi se faire dans les deux sens entre Δ1 et Δ3, c'est à dire entre la morale absolue et l'éthique. L'expérience de l'enseignant et la taille de la classe peuvent faire qu'un enseignant peut commencer par Δ1 et finir par Δ3. Cela peut aussi être causé par le renoncement des enseignants à faire la discipline dans la classe.

Le passage de Δ3 à Δ1 peut être dû à la nécessité d'appliquer le règlement officiel du cégep, en cas d'infraction grave. En effet, bien que les enseignants soient dans Δ3, cela ne veut pas dire que les étudiants ont le droit de faire n'importe quoi, sans que les enseignants n'interviennent. Cela veut dire que les étudiants peuvent se servir des sans-fils tant qu'ils le souhaitent, à condition de ne pas nuire au reste de la classe. La permissivité ne veut pas dire que les enseignants tolèrent tout de la part des étudiants.

Notre recherche montre que la sanction est l'élément central qui permet les glissements entre les trois types de relation. C'est la sanction qui permet toutes les combinaisons de passages entre la morale absolue, la morale relative et à l'éthique. En effet, sans la présence de sanctions dans les règlements, il n'y aurait que la relation Δ3.

Beaucoup d'enseignants et étudiants estiment que l'absence de conséquences, autant dans les règlements officiels que dans les règles des enseignants, pourrait être interprétée par les étudiants comme une permission de se servir de leurs sans-fils comme bon leur semble. L'absence de sanctions rendrait de fait l'application des règlements facultative, comme c'est le cas dans Δ3.

La double règle est l'élément central de la relation d'équivalence que nous venons de décrire. En effet, sans la double règle, donc sans la volonté des enseignants d'offrir des fenêtres d'utilisation aux étudiants, il n'y aurait que Δ1 et Δ3. C'est-à-dire des enseignants entièrement restrictifs, pratiquant la morale absolue, et d'autres totalement permissifs, pratiquant l'éthique. Encore une fois, nous nous appuyons sur les définitions de Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990) quand nous évoquons l'éthique et la morale. En termes d'application des règlements, les cégeps seraient des endroits fortement clivés. D'un côté il y aurait des restrictions, et de l'autres des permissions en fonction des enseignants. La double règle est l'expression de la réalité qui concerne l'autre catégorie d'enseignants, qui prennent en compte la réalité du bain

technologique, y compris dans la salle de classe. Ces enseignants sont conscients qu'ils vivent dans un monde où les individus sont très dépendants des sans-fils. La double règle est une manière de permettre à ces étudiants d'avoir des moments de connexion avec les autres sphères de leur vie. La double règle est aussi le dispositif qui permet à certains enseignants de tirer profit de la présence des sans-fils dans la salle de classe. C'est donc la double règle qui permet de définir de façon pragmatique, et beaucoup plus juste, ce qu'est l'éthique en matière d'utilisation des sans-fils dans les cégeps. Car la double règle permet de comprendre une autre manière de gérer la présence des sans-fils dans la salle de classe. La double règle empêche la tension entre la morale absolue et l'éthique.

Les nouvelles connaissances que notre étude apporte se rapportent à la traduction de ces catégories en termes de morale et d'éthique. Notre étude montre comment, à travers les glissements entre ces trois relations triangulaires Δ1, Δ2 et Δ3, la notion d'éthique n'est pas un concept figé, mais très mouvant en fonction de plusieurs facteurs. En effet, notre recherche démontre ce que Comte-Sponville (2004), Ricœur (1990), Voyé et Dobbelaere (2003) envisagent au sujet de l'éthique, à savoir un concept qui ne doit pas être figé, mais qui doit au contraire évoluer en fonction des circonstances. Nos résultats montrent, comme l'affirment Voyé et Dobbelaere (2003), que l'éthique se situe entre la conception de Schön (1994) et celle de Schultz (2006). Pour résumer ces deux conceptions, Schön (1994) est pour une démarche inclusive. Elle prend en compte toutes les sensibilités de l'organisation dans une démarche réflexive, pour que chaque acteur de l'organisation à quelque niveau que ce soit, se retrouve dans la définition de l'éthique. Schultz (2006) ne prend en compte que l'avis de la personne occupant le niveau hiérarchique le plus élevé dans le groupe.

Comme ces auteurs, notre étude montre comment, au fil des années, les cégeps ont contribué à redéfinir l'éthique par le biais de l'usage des sans-fils, à travers des

questions inédites. De ce fait, les sans-fils permettent des visions différentes du bien et du mal, du bon et du mauvais. Sur la base des réalités nouvelles, liées à l'usage des sans-fils dans les cégeps, la définition de l'éthique nécessite donc de constants réajustements pragmatiques, puisqu'elle est sans cesse contextualisée. Comme l'affirment Voyé et Dobbelaere (2003), il n'y a plus de vérités universelles, et intemporelles y compris en matière d'éthique, puisque les convictions antérieures sont fragilisées et les évidences précédentes relativisées. Les valeurs ne sont plus l'exclusivité des dogmes immuables, qui étaient dans le passé insensibles et imperméables à toutes modernités et idées d'évolution. Les valeurs, comme l'éthique, en ce qui concerne les cégeps, sont définies en fonction des contextes réels de vie que nous avons présentés. Ces contextes sont fortement influencés par la présence massive d'étudiants prolongés par les sans-fils, et dont l'usage de cette technologie s'apparente à de la frénésie, pour beaucoup.

La redéfinition de l'éthique, dont il est question dans notre étude, ne doit pas être envisagée comme un phénomène qui s'est déroulé pendant le temps de la collecte des données seulement. Bien que les entrevues réalisées avec les enseignants et les étudiants étaient individuelles, ce serait une erreur d'analyser ce phénomène à l'échelle des individus. Cette redéfinition est la résultante de l'addition d'expériences individuelles vécues par les enseignants sur une très longue période. Cela donne du poids et de la profondeur à nos résultats. En effet, les enseignants qui ont participé à notre étude ont des années d'expérience qui vont de 1 an à 28 ans. Cela fait 230 années d'expérience cumulées par 20 professeurs qui enseignent 12 matières dans 5 cégeps.

Les glissements entre les relations triangulaires, illustrés par la relation d'équivalence, résument toutes ces années de vécu entre ces enseignants et des générations d'étudiants. En termes d'usage des sans-fils, ces glissements (entre $\Delta 1$, $\Delta 2$ et $\Delta 13$) traduisent la redéfinition progressive de l'éthique au fil des années dans les cégeps.

Notre étude montre que les questions éthiques cachent plusieurs réalités qui vont au-delà des seuls incidents graves. Car ces incidents ne constituent pas l'horizon indépassable de la problématique des questions éthiques, surtout en lien avec l'usage des sans-fils par les étudiants dans les cégeps. Cette étude met en lumière des réalités, souvent tacites, mais dont l'importance est telle, qu'elles contribuent de manière fondamentale à la redéfinition de la notion d'éthique dans les cégeps. Ces réalités sont le reflet de la généralisation des sans-fils, y compris dans les lieux d'enseignement comme cégeps francophones de la région de Montréal.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'étudier l'éthique de l'usage des sans-fils dans les cégeps francophones de la région de Montréal.

Dans le premier chapitre, à savoir la problématique de recherche, nous avons présenté l'état de la recherche sur l'usage des sans-fils dans l'enseignement. Cette présentation nous a permis de justifier notre sujet de recherche, en soulignant les limites des recherches réalisées dans le domaine des TIC dans l'enseignement. Il y a quelques recherches, mais qui traitent surtout la question de l'impact des technologies dans l'enseignement. Bien que quelques-unes de ces recherches aient abordé la question des politiques d'usages des sans-fils dans les établissements d'enseignement, aucune d'elles n'est allé plus loin pour tenter d'analyser la dimension éthique de l'usage des sans-fils. D'où nos questions de recherche. La principale est de savoir comment la généralisation des sans-fils a contribué à la redéfinition de l'éthique.

Le cadre conceptuel nous a permis de bien situer les piliers qui forme notre problématique de recherche. Les étudiants prolongés par les sans-fils, les usages des sans-fils en tant que conséquences des étudiants prolongés, et la notion d'éthique à travers les règlements.

Les recherche en matière d'usage des TIC dans l'enseignement ne nous ont pas permis de trouver les concepts sur lesquels baser notre problématique. Nous les avons trouvés de côté de la philosophie et de l'anthropologie. À première vue, ces concepts semblent

obscurs et très éloignés de notre sujet de recherche. Certains datent des années 1950 et 1960. Or ils permettent de bien expliquer le phénomène de la généralisation des sans-fils et ses conséquences sociales aujourd'hui.

Dans le chapitre consacré au cadre méthodologique, nous avons présenté notre méthode de recherche et notre posture épistémologique. Pour cette recherche, nous sommes subjectivistes, car le subjectivisme considère la réalité comme un construit à la fois local et spécifique de l'esprit, fruit de l'interprétation individuelle, donc relative. Puisque notre matériel est fait de vécu, à savoir celui des enseignants et des étudiants autour des sans-fils dans la salle de classe, notre rôle est d'interpréter les réalités construites que ces acteurs nous présentent.

Nous avons donc interrogé des enseignants et des étudiants de 5 cégeps de la région de Montréal. Ces enseignants cumulent 230 années d'expérience en enseignement. Nous en avons interrogé 20. Nous avons aussi interrogé 42 étudiants.

Les enseignants qui ont participé à l'étude ont des années d'expérience qui vont de 1 an à 28 ans. Cela fait 230 années d'expérience cumulées pour 20 enseignants.

Comment la généralisation des sans-fils contribue-t-elle à la redéfinition de l'éthique des usages des sans-fils dans les cégeps, particulièrement dans la salle de classe ?

De cette question principale découlent quatre sous-questions de recherche.
1. De quelle manière, et dans quelles conditions, se fait le glissement de la morale absolue vers la morale relative, et inversement, par rapport à l'usage des sans-fils par les étudiants dans la salle de classe ?

Comme nous l'avons montré dans ce travail, il y a plusieurs facteurs qui contribuent au passage de la morale absolue vers la morale relative, et inversement. La raison principale est la présence des sanctions dans les règlements. La sanction est un message qui signifie qu'il y a un interdit. Quand l'interdit est partiellement levé, cela donne lieu à des permission sous certaines conditions. C'est ce que nous appelons des fenêtres d'utilisations. Cela se fait grâce à une règle, celle de l'enseignant, qui opère comme un avenant par rapport au règlement officiel. Quand la permission est terminée, on revient à la situation initiale, c'est-à-dire à un régime de morale absolue. Il y a tellement de cas de figure qu'on ne peut tous les citer. Nous précisions que nos conclusions se basent sur des années de pratique d'enseignants qui ont vu passer dans leurs classes des milliers d'étudiants, et vécus plusieurs situations. La raison du passage de la morale absolue à la morale relative peut être déclenchée par une raison pédagogique, ou être liée à la vie privée des étudiants.

De plus, dans les cégeps, les enseignants ont à faire, comme nous l'avons expliqué, à des étudiants qui, non seulement entretiennent des liens très particuliers avec les sans-fils, mais dont les vies s'articulent autour de ces technologies. Car ils sont dans des relations symbiotiques avec les sans-fils. Dans ces conditions, le fait pour un enseignant d'appliquer purement et simplement le règlement du cégep en matière d'usage des sans-fils par les étudiants, pourrait être une source de tensions dans sa relation avec ces derniers. Cela revient pour beaucoup d'étudiants, à subir ces restrictions comme des contraintes sur leurs personnes, puisque beaucoup d'étudiants font corps avec leurs appareils. Ce n'est pas parce que les étudiants auraient une aversion particulière pour les règlements dans l'absolu, mais parce qu'ils les perçoivent comme des menaces sur des aspects importants de leurs vies. Plusieurs étudiants les considèrent comme des perturbateurs qui dérangent le cours normal de leurs existences. Il est ici question du caractère dérangeant que les règlements représentent, du point de vue des étudiants, parce qu'ils vont à l'encontre des habitudes d'usages qu'ils ont développées pendant des années d'utilisation. Ces habitudes d'utilisation des sans-fils

sont justement la normalité pour ces étudiants, car nombreux sont celles et ceux dont la vie tourne, normalement, autour de ces habitudes. Cela veut dire que les règlements des cégeps, en matière d'usages des sans-fils, seront constamment confrontés aux règles d'usages des étudiants. Par règles d'usages des étudiants, nous entendons les habitudes d'usages des étudiants, étant donné que ces habitudes sont un ensemble de règles que ces étudiants ont fini par développer et intégrer avec le temps.

Les contraintes que cette situation entraîne pourraient être la source de beaucoup de frustrations chez les étudiants, avec des conséquences négatives sur le déroulement des cours, et sur la qualité des relations entre les enseignants et les étudiants en général. D'autant plus qu'en cas de non-respect des règlements, les étudiants risquent des sanctions.

Le bain technologique (Stiegler, 1994) dans lequel baignent les étudiants, et qui explique leurs relations de dépendances (dans toutes ses formes[31] et toutes ses acceptions[32]) envers les sans-fils, explique la difficulté pour les cégeps de faire accepter aux étudiants des usages qui correspondent aux standards éthiques que les cégeps se sont fixés. Nous pensons que cette difficulté est la traduction ou la manifestation factuelle du glissement de l'éthique vers la morale, qui a été effectué par les cégeps, pour se prémunir contre les utilisations illicites des TIC en général. En clair, cela veut dire que les cégeps, à travers leurs cadres réglementaires[33], sont actuellement plus portés sur la morale que sur l'éthique, puisqu'ils placent les étudiants devant des devoirs, quelques fois au moyen de la contrainte. Nous en faisons la démonstration à

31. Dépendances fonctionnelles et dépendances existentielles (Katz, 2008 ; dans Park, 2019)
32. Pour plusieurs la dépendance et l'addiction sont des synonymes (Lardellier et Moatti, 2014 ; National Institute on Drug Abuse, 2018 ; dans Park, 2019).
33. Par outil d'encadrement des TIC, nous entendons les politiques relatives à l'utilisation des TIC, les règlements, les codes de conduite sur l'usage des TIC, les codes de vie, les règles de vie. Ces dénominations changent d'un cégep à l'autre. Pour ne pas avoir à les citer tous, nous utiliserons le terme outil d'encadrement.

travers les descriptions de l'éthique et de la morale de Comte-Sponville (1991) et Ricœur (1990). Cela sous-entend que ce glissement peut se faire dans plusieurs domaines ou dans plusieurs cas. Les usages des sans-fils par les étudiants dans les cégeps sont un exemple à travers lequel ce glissement se manifeste.

Trois possibilités d'actions se présentent aux cégeps pour tenter de réussir l'adéquation entre leurs règlements et les usages des sans-fils par les étudiants.

Puisque dans Δ1 les enseignants ne font pas usage de la double règle, quand le règlement n'est pas respecté, cela conduit systématiquement à des sanctions. Comme l'indique la figure 6.8, à la section 1, il y a un choc ou un accident entre le règlement du cégep et les habitudes d'usage des étudiants, comme nous l'avons expliqué. Le choc entre la norme incarnée par le règlement, et la contre-norme incarnée par les habitudes d'utilisation des étudiants, met en évidence l'existence d'une morale absolue en action contre la non-conformité au règlement. Il est question de morale absolue à cause de l'infraction, en tant que mal. Comme nous l'avons montré, dans sa définition de la morale, Comte-Sponville (1991) oppose le mal au bien. Pour Ricœur (1990), le mal est ce qui ne doit pas être fait par rapport à ce que le règlement ou la règle exige. En matière d'usages des sans-fils dans la classe, le mal est l'ensemble des usages qui ne correspondent pas aux exigences définies par les règlements. Cette situation correspond à la section 1 de la figure 6.8.

Comme l'indique la section 2 de la figure 6.8, pour mettre momentanément en veilleuse le règlement du cégep, le temps d'un usage des sans-fils lié à une activité pédagogique, ou le temps d'un usage lié à la vie privée des étudiants (raisons familiales ou professionnelles), les enseignants passent à la double règle à travers Δ2. Contrairement au choc précédemment décrit (section 1 de la figure 6.8), la double règle traduit un compromis entre le règlement et le besoin de faire usage des sans-fils.

Peu importe que ce besoin vienne de l'enseignant ou des étudiants. Cela ne veut pas dire que la sanction est exclue. Elle y est présente, mais son application n'est plus aussi systématique que dans Δ1. Dans Δ2 l'application de la sanction est relative, car elle dépend de plusieurs conditions. Ce qui marque Δ2 c'est le compromis, donc l'absence de confrontation ou de choc entre la norme et les habitudes des étudiants érigées en règles. C'est la raison pour laquelle nous parlons de morale relative (section 2 de la figure 6.8).

Puisque ce sont les enseignants qui, outre leur mission de transmettre les savoirs aux étudiants, ont en charge l'application des règlements concernant l'utilisation des sans-fils dans la salle de classe, la première possibilité consiste à empêcher matériellement leur usage dans les salles de cours. Pour ce faire, certains enseignants séparent physiquement les étudiants de leurs appareils, en leur demandant, par exemple, de les déposer dans un panier se trouvant sur un bureau devant la classe. Ou de les éteindre et de les ranger dans leurs sacs. Il s'agit d'une sorte d'expression active de la morale, ou le passage de la morale d'une forme verbale ou écrite, à une morale active et absolue. « Vous devriez ranger vos appareils » fait place à « vous devez ranger vos appareils ». Au lieu de recommander ou de conseiller, comme le ferait l'éthique, les règlements officiels commandent (Comte-Sponville, 1991). C'est ce qui est illustré dans Δ1 et appliqué dans la section 1 de la figure 6.8. Cette alternative n'est pas la plus adaptée pour obtenir le résultat escompté, puisqu'elle est basée sur la contrainte, donc sur la morale. Essayer de changer des habitudes si profondément ancrées chez ces étudiants, reviendrait à vouloir changer leurs façons de vivre, et pour certains à les redéfinir ontologiquement, c'est à dire en tant que personnes, y compris dans leurs rapports profonds aux sans-fils. Ce serait quelque part demander aux étudiants de laisser tomber, même le temps d'un cours, ce qui donne du sens à leurs vies. Car les sans-fils sont devenus des prolongements de leurs personnes, en même temps qu'ils représentent un bain technologique (Stiegler, 1994) dans lequel beaucoup évoluent et ont toujours

évolué. Cela s'explique pour des raisons de dépendances tant existentielles que fonctionnelles aux sans-fils (Katz, 2008 et Park, 2019). L'interdiction ferme d'utiliser les sans-fils pourrait provoquer des accidents frontaux réguliers, entre les règles d'utilisation des étudiants, c'est à dire leurs habitudes naturelles acquises au fil des années de pratiques des sans-fils, et les règlements officiels des cégeps. Or le but des cégeps est de faire coïncider les usages des étudiants aux exigences des règlements, mais tout en garantissant un climat qui permette une bonne collaboration entre les enseignants et les étudiants. Autrement dit, loin de toutes formes de tensions.

La deuxième possibilité consiste, pour les enseignants, à laisser faire les étudiants, en espérant qu'avec le temps ces derniers prennent conscience qu'ils doivent revoir leurs règles d'usage des sans-fils, en les adaptant aux exigences des règlements en vigueur dans les cégeps. La pratique montre que cette option est tout simplement irréaliste, voire quelque peu utopique, même s'il n'est pas rare de trouver des étudiants qui sont contre les usages des sans-fils dans la salle de classe. Il faut rappeler que ces étudiants accompagnent leur acceptation des règlements de plusieurs conditions qui leur garantiraient, malgré tout, la possibilité de se servir de leurs sans-fils dans la salle de classe.

Il faudrait donc que les cégeps aient quand-même une certaine forme d'accompagnement de la part des enseignants, pour amener les étudiants à agir en fonction des règlements dans les cégeps. À moins que les cégeps aient à faire à des étudiants suffisamment vertueux ou sages (Comte-Sponville, 1991), qui changeraient leurs habitudes naturelles d'utilisation des sans-fils, sans que les enseignants les y obligent. Ce serait quelque part leur demander de renoncer à ce qui donne un sens à leurs vies, car ils seraient obligés de développer de nouvelles règles d'usage des sans-fils par rapport aux règlements et codes de vies des cégeps. Nous faisons l'hypothèse que dans un tel cas de figure, les étudiants vont chercher à imposer leurs habitudes d'utilisation comme règles de référence.

La troisième possibilité consiste, pour les cégeps, à se doter de leurs propres standards éthiques, par rapport à ce que sont devenus les cégeps durant ces dernières années, notamment avec le développement et l'expansion des TIC en général, et des sans-fils en particulier. En tant que « lieux de formation et milieux de vie »[34], les cégeps sont désormais des espaces dans lesquels se retrouvent quotidiennement des milliers d'étudiants, dont la plupart possède un appareil sans-fil[35] pour des raisons que nous avons longuement exposées. Ces appareils, en tant que prolongements de leurs corps, leur permettent de réaliser de nombreuses activités *off line* et *on line* (Jauréguiberry, 2014), quand la connexion à Internet est possible. Face à ces nouvelles réalités, les cégeps devraient se doter d'une éthique qui corresponde mieux aux problématiques auxquelles ils font face, notamment celui de l'usage des sans-fils par les étudiants. Il se trouve que les règlements mis en place par les cégeps, ne tiennent pas compte des nombreuses réalités nouvelles, et quelques fois essentielles pour les étudiants. Ces réalités ont vu le jour avec la croissance rapide des sans-fils, et leur généralisation dans les cégeps. Or, comme l'affirme Ricœur (1990), l'éthique est un ensemble de dispositifs pratiques qui concerne un domaine d'activité en particulier. C'est ainsi qu'on peut parler d'une éthique médicale, d'une éthique juridique, d'une éthique des affaires et, donc aussi d'une éthique de l'usage des sans-fils par les étudiants dans les cégeps. Cette troisième possibilité répond à notre deuxième question de recherche.

2. Quels sont les évènements déclencheurs qui provoquent le passage de la morale absolue vers la morale relative ?

---

34 Rapport annuel 2017-2018 de la Fédération des cégeps (2018), page 45 https://view.joomag.com/rapport-annuel-de-la-f%C3%A9d%C3%A9ration-des-c%C3%A9geps-f%C3%A9d%C3%A9ration-des-c%C3%A9geps-rapport-annuel-2017-2018/0388934001544733339?short

35 En 2014, 91% des 227000 inscrits dans les cégeps du Québec étaient âgés de 17 à 24 ans. Et d'après le Cefrio (2019), le taux d'adoption du smartphone chez les Québécois âgés de 18 à 34 ans était de 90% en 2018.

« Le besoin, chez les enseignants, d'éviter un choc entre les règlements officiels des cégeps, et les habitudes d'usages des sans-fils des étudiants en plus de vouloir profiter des avantages potentiels que les sans-fils offrent sur le plan pédagogique, déclenchent le passage de la relation triangulaire figée Δ1 à une relation triangulaire dynamique Δ2 ». Il arrive, en effet, que les enseignants incitent les étudiants à se servir pédagogiquement de leurs sans-fils. Les évènements déclencheurs du passage Δ1 vers Δ2 ne doivent donc pas être considérés comme étant uniquement conflictuels.

Cette troisième alternative passe par une redéfinition pragmatique de la notion d'éthique. Pour utiliser une métaphore, il s'agirait de bouger le « curseur éthique », et de l'adapter à la réalité complexe des relations entre les étudiants et les sans-fils, dans le contexte des cégeps, particulièrement des salles de classe. La nouvelle définition sera la base qui permettra aux cégeps de définir leurs règlements, qui finiront par être en adéquation avec tout le contexte des cégeps, incluant les usages des sans-fils par les étudiants. Cette redéfinition de l'éthique se veut pragmatique, ce qui permettrait, comme l'affirme Ricœur (1990), d'y insérer une dose de morale selon les situations concrètes, afin d'atteindre l'adéquation entre l'éthique et l'usage des sans-fils par les étudiants. Puisque Ricœur (1990) parle aussi de l'éthique comme d'une sagesse pratique, il revient aux cégeps de trouver la bonne formule pour permettre aux étudiants et aux professeurs de travailler en bonne intelligence, le temps d'un cours dans la salle de classe.

4. De quelle manière la double règle permet-elle aux cégeps d'avoir un cadre réglementaire à jour de façon permanente, malgré la généralisation des sans-fils.

Les enseignants sont quelque peu contraints de composer avec la présence des sans-fils dans la salle de classe, grâce à des « fenêtres » d'utilisations qu'ils permettent à leurs étudiants, pour plusieurs raisons ; au lieu de les interdire purement et simplement. Pour

ce faire, les enseignants vont mettre en place des règles en guise d'avenants aux règlements de l'utilisation des sans-fils par les étudiants ; peu importe comment les cégeps les nomment, c'est à dire « règlements », « politiques », « codes de vies » ou autres.

En effet, la généralisation des sans-fils permet aux cégeps, grâce à la double règle, d'acquérir beaucoup de souplesse dans leur capacité de gérer leurs règlements. Il s'agit d'une configuration à la fois très souple et stable.

Le poids et le rôle de la direction sont très importants dans ce dispositif. Ceci répond à la troisième question de recherche qui interroge le rôle et le poids des directions des cégeps dans la mise en place et le fonctionnement de la double règle par les enseignants.

3. Quel est le rôle et le poids des directions des cégeps dans la mise en place et le fonctionnement de la double règle par les enseignants ?

Limites et piste pour les recherches futures

Lors de cette recherche nous avons connu plusieurs limites. La première a été la réticence des cégeps à participer à la collecte des données. Certains cégeps bien qu'ils nous aient ouvert leurs portes n'ont pas été plus enthousiastes. Nous avions prévu interroger plus de professeurs par cégep, pour justement faire des comparaisons entre plusieurs cas. Cela nous a pris plus d'une année pour avoir 20 enseignants dans 5 cégeps. La réticence était d'ailleurs telle, que l'un des cégeps s'est retiré quelques semaines après le début de la collecte des données. Nous en avions 6 sur les 18 sollicités.

Nous aurions également aimé interroger les directions des cégeps, pour avoir plus de réalités à analyser ; à part celles des enseignants et des étudiants.

Les pistes de recherches que nous proposons consiste à étudier le phénomène, mais en affinant les catégories des participants. Par exemple des femmes appartenant à la même tranche d'âge, avec le même nombre d'années d'expérience, enseignant les mêmes matières. Comparer leurs résultats avec un groupe d'hommes ayant le même profil. La dimension psychologique des enseignants serait une donnée supplémentaire intéressante à analyser dans le contexte d'une telle étude.

APPENDICE A

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 830

Date: 19-03-2020

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	L'usage éthique des systèmes de communication sans fil dans les établissements d'enseignement collégial francophones de la région de Montréal
Nom de l'étudiant:	Christian NZIENGUE-A-TOMBET
Programme d'études:	Doctorat en science, technologie et société
Direction de recherche:	Magda FUSARO

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,

Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

APPENDICE B

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 830

Certificat émis le: 11-01-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'usage éthique des systèmes de communication sans fil dans les établissements d'enseignement collégial francophones de la région de Montréal
Nom de l'étudiant:	Christian NZIENGUE-A-TOMBET
Programme d'études:	Doctorat en science, technologie et société
Direction de recherche:	Magda FUSARO

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

APPENDICE C

UQÀM

Titre du travail de recherche
L'usage éthique des systèmes de communication sans-fils dans les cégeps francophones de la région de Montréal

IDENTIFICATION
Étudiant responsable du projet : Christian NZIENGUE-A-TOMBET
Programme d'enseignement : Doctorat en science technologie et société
Adresse courriel : nziengue-a-tombet.christian@courrier.uqam.ca
Téléphone : xxx xxx xx xx

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION
Nous vous invitons à participer au projet de recherche intitulé :
L'usage éthique des systèmes de communication sans-fils dans les Cégeps francophones de la région de Montréal.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Magda FUSARO, professeure au département de Management et Technologies de l'ESG-UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 1213 ou 8523, ou par courriel à l'adresse : fusaro.magda@uqam.ca

LES OBJECTIFS DE RECHERCHE
Ils consistent à :
1. Analyser la compréhension de l'éthique de la part des cégeps, par rapport à l'utilisation des sans-fils par leurs étudiants.
2. Comprendre comment les cégeps font face aux problématiques liées à l'usage des sans-fils quand ces problématiques ne sont pas ou plus couvertes par le cadre éthique.
3. Envisager une redéfinition pragmatique de la notion d'éthique dans le contexte de l'usage des sans-fils dans les cégeps.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT
Votre participation, **en tant qu'enseignant**, consiste à répondre à un questionnaire (en environ 15 minutes) et donner une entrevue individuelle au cours de laquelle je vous demanderai de décrire, entre autres choses, votre expérience et votre compréhension de la notion d'éthique par rapport à l'usage des systèmes de communication sans-fils dans votre cégep. Cette entrevue sera enregistrée par dictaphone avec votre permission,

et prendra environ 1 heure de votre temps. Vous déciderez de l'endroit et l'heure de l'entrevue avec le responsable du projet (moi-même). La transcription qui sera ensuite faite sur support informatique, ne permettra pas de vous identifier, ni d'identifier votre filiation collégiale, ni la ou les matières que vous enseignez.
Les données recueillies vont servir à écrire une thèse de doctorat.
Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. L'entrevue peut avoir lieu dans votre cégep si vous vous y sentez à l'aise. Elle pourra aussi se dérouler à l'UQAM, dans un bureau à la chaire UNESCO en communication et technologies pour le développement. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Les renseignements recueillis pendant l'entrevue sont confidentiels. Il n'y a que le responsable du projet (moi-même) et ma directrice de recherche, Magda FUSARO, qui auront accès à votre enregistrement et à sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, dans des bureaux sécurisés, fermés à clé, par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Votre enregistrement et votre formulaire de consentement seront détruits 5 ans après la publication de la thèse.

AVANTAGES et RISQUES
Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation à une entrevue. Si malgré tout certaines questions provoquent chez vous des émotions désagréables, à cause d'une expérience que vous avez peut-être mal vécue, vous êtes libre de ne pas répondre à ces questions. En plus je vais suspendre, ou mettre immédiatement fin à l'entrevue, si je vois que vous commencez à ne plus vous sentir bien. J'appellerai aussitôt des personnes qualifiées qui s'occuperont de vous; peu importe l'endroit où vous passerez l'entrevue. Avant l'arrivée de ces personnes je vais m'assurer que vous reveniez à votre état normal. J'aviserai immédiatement le service d'urgence ou de sécurité du cégep. Si l'entrevue a lieu dans mon bureau à l'UQÀM, j'aviserai le service d'urgence au 3131. Si l'entrevue se fait par Skype, avant de commencer l'entrevue, je vais vous demander de me dire où vous vous trouvez exactement. En cas de malaise, j'appellerai le 911 pour être informé de la conduite à tenir.

Pour assurer votre confort, les entrevues pourront se faire par Skype. Car si vous voulez être certain de répondre sans la présence d'une autre personne, surtout qui fait partie de votre cégep, l'utilisation de Skype ou d'un autre logiciel de vidéoconférence pourrait être le meilleur moyen pour vous.
Comme bénéfices, vous allez comprendre les enjeux qui concernent la question des règlements éthiques par rapport à l'utilisation des systèmes de communication sans-fils (téléphone cellulaire et tablette électronique) dans votre cégep. Vous comprendrez mieux ces questions qui vous touchent, alors que vous ne vous en rendez pas compte quelques fois. Vous verrez, par exemple, que la notion d'éthique peut s'adapter en

fonction de chaque cégep. Cela veut dire que l'éthique pour un cégep A ne sera pas forcément la même pour un cégep B. Cela dépend des contextes de ces deux cégeps.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue seront confidentiels, mais accessible seulement au responsable du projet et son directeur de recherche Magda FUSARO. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, en lieux sûrs sous clé par le responsable du projet à l'UQAM, dans un bureau à la chaire UNESCO en communication et technologies pour le développement, pour la durée totale du projet. La durée totale du projet est égale au temps écoulé de la collecte des données à la publication de la thèse sous forme de trois articles de recherche. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits immédiatement après la dernière publication.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Une thèse étant un document public, tous les Cégeps qui accepteront ou pas de participer à l'étude auront la possibilité d'en consulter les résultats après publication. L'anonymat des participants sera garanti grâce à l'utilisation de pseudonymes pour les nommer. Toutes les données seront codées, ce qui garantira leur confidentialité.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet sera l'objet d'une compensation financière de 15$ (répondre au questionnaire et participer à une entrevue).

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro xxx xxx xx xx pour des questions additionnelles sur le projet. Ce projet a fait l'objet d'un examen de la part du comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences humaines de l'UQÀM. En cas de plainte, vous pourrez entrer en contact avec le CERPE de la faculté des sciences humaines dont les coordonnées sont les suivantes :

cerpe4@uqam.ca

Adresse :
Pavillon J.-A.-DeSève, local DS-1900
320, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec)
H2X 1L7

Adresse postale:
Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Canada

Téléphone : 514 987-3636
Fax: 514 987-4644

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à xxxxxx

REMERCIEMENTS
Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :
Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : Date :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE D

UQÀM

Titre du travail de recherche
L'usage éthique des systèmes de communication sans-fils dans les Cégeps francophones de la région de Montréal

IDENTIFICATION
Étudiant responsable du projet : Christian NZIENGUE-A-TOMBET
Programme d'enseignement : Doctorat en science technologie et société
Adresse courriel : nziengue-a-tombet.christian@courrier.uqam.ca
Téléphone : xxx xxx xx xx

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION
Nous vous invitons à participer au projet de recherche intitulé :
L'usage éthique des systèmes de communication sans-fils dans les Cégeps francophones de la région de Montréal.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Magda FUSARO, professeure au département de Management et Technologies de l'ESG-UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 1213 ou 8523, ou par courriel à l'adresse : fusaro.magda@uqam.ca

LES OBJECTIFS DE RECHERCHE
Ils consistent à :
1. Analyser la compréhension de l'éthique de la part des cégeps, par rapport à l'utilisation des sans-fils par leurs étudiants.
2. Comprendre comment les cégeps font face aux problématiques liées à l'usage des sans-fils quand ces problématiques ne sont pas ou plus couvertes par le cadre éthique.
3. Envisager une redéfinition pragmatique de la notion d'éthique dans le contexte de l'usage des sans-fils dans les cégeps.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT
Votre participation, **en tant qu'étudiant**, consiste à répondre à un questionnaire (en environ 15 minutes) et donner une entrevue individuelle d'environ une heure. Pendant cette entrevue je vous demanderai de répondre à des questions. Je vous demanderai par

exemple de m'expliquer ce que vous pensez et comment vous comprenez la notion d'éthique (ou règlement, code de vie) en tant qu'étudiant(e) par rapport à l'utilisation des systèmes de communication sans-fils (téléphone cellulaire et tablette électronique) dans votre Cégep. Cette entrevue sera enregistrée par dictaphone, avec votre permission, et prendra environ 1 heure. Vous déciderez de l'endroit et l'heure de l'entrevue avec le responsable du projet. La transcription qui sera ensuite faite sur support informatique, ne permettra pas de vous identifier, ni d'identifier votre cégep.
Les données recueillies vont servir à écrire une thèse de doctorat.
Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. L'entrevue peut avoir lieu dans votre cégep si vous vous y sentez à l'aise. Elle pourra aussi se dérouler à l'UQAM, dans un bureau à la chaire UNESCO en communication et technologies pour le développement. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.
Les renseignements recueillis pendant l'entrevue sont confidentiels. Il n'y a que le responsable du projet (moi-même) et ma directrice de recherche, Magda FUSARO, qui auront accès à votre enregistrement et à sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, dans des bureaux sécurisés, fermés à clé, par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Votre enregistrement et votre formulaire de consentement seront détruits 5 ans après la publication de la thèse.

AVANTAGES et RISQUES
Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation à une entrevue. Si malgré tout certaines questions provoquent chez vous des émotions désagréables, à cause d'une expérience que vous avez peut-être mal vécue, vous êtes libre de ne pas répondre à ces questions. En plus je vais suspendre, ou mettre immédiatement fin à l'entrevue, si je vois que vous commencez à ne plus vous sentir bien. J'appellerai aussitôt des personnes qualifiées qui s'occuperont de vous; peu importe l'endroit où vous passerez l'entrevue. Avant l'arrivée de ces personnes je vais m'assurer que vous reveniez à votre état normal. J'aviserai immédiatement le service d'urgence ou de sécurité du cégep. Si l'entrevue a lieu dans mon bureau à l'UQÀM, j'aviserai le service d'urgence au 3131. Si l'entrevue se fait par Skype, avant de commencer l'entrevue, je vais vous demander de me dire où vous vous trouvez exactement. En cas de malaise, j'appellerai le 911 pour être informé de la conduite à tenir.

Pour assurer votre confort, les entrevues pourront se faire par Skype. Car si vous voulez être certain de répondre sans la présence d'une autre personne, surtout qui fait partie de votre Cégep, l'utilisation de Skype ou d'un autre logiciel de vidéoconférence pourrait être le meilleur moyen pour vous.
Comme bénéfices, vous allez comprendre les enjeux qui concernent la question des règlements éthiques par rapport à l'utilisation des systèmes de communication sans-fils (téléphone cellulaire et tablette électronique) dans votre cégep. Vous comprendrez

mieux ces questions qui vous touchent, alors que vous ne vous en rendez pas compte quelques fois. Vous verrez, par exemple, que la notion d'éthique peut s'adapter en fonction de chaque cégep. Cela veut dire que l'éthique pour un cégep A ne sera pas forcément la même pour un cégep B. Cela dépend des contextes de ces deux cégeps.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue seront confidentiels, mais accessible seulement au responsable du projet et son directeur de recherche Magda FUSARO. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, en lieux sûrs sous clé par le responsable du projet à l'UQAM, dans un bureau à la chaire UNESCO en communication et technologies pour le développement, pour la durée totale du projet. La durée totale du projet est égale au temps écoulé de la collecte des données à la publication de la thèse sous forme de trois articles de recherche. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits immédiatement après la dernière publication.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Une thèse étant un document public, tous les Cégeps qui accepteront ou pas de participer à l'étude auront la possibilité d'en consulter les résultats après publication. L'anonymat des participants sera garanti grâce à l'utilisation de pseudonymes pour les nommer. Toutes les données seront codées, ce qui garantira leur confidentialité.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet sera l'objet d'une compensation financière de 15$ (répondre au questionnaire et participer à une entrevue).

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro xxx xxx xx xx pour des questions additionnelles sur le projet. Ce projet a fait l'objet d'un examen de la part du

comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences humaines de l'UQÀM. En cas de plainte, vous pourrez entrer en contact avec le CERPE de la faculté des sciences humaines dont les coordonnées sont les suivantes :
cerpe4@uqam.ca

Adresse :
Pavillon J.-A.-DeSève, local DS-1900
320, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec)
H2X 1L7

Adresse postale
Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Canada
Téléphone : 514 987-3636
Fax: 514 987-4644

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à xxxxxx

REMERCIEMENTS
Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :
Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : Date :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE E

UQÀM

Recherche de participant(e)s pour des entrevues individuelles en vue d'une recherche doctorale

Titre de la recherche :
L'usage éthique des systèmes de communication sans-fils dans les Cégeps francophones de la région de Montréal

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, il s'agit de comprendre le rôle de l'éthique dans l'utilisation des systèmes de communication sans fil (**téléphone cellulaire** et **tablette**) chez les étudiants des Cégeps de la région de Montréal, en considérant l'environnement technologique dans lequel évoluent ces derniers.

Il s'agit d'une recherche importante et originale, puisque c'est la première du genre au Canada. En y participant, vous contribuerez de manière importante à la compréhension de ce phénomène. Je vous remercie d'avance.

En tant que participant(e)s vous allez répondre à des questions pendant une entrevue individuelle d'une durée d'environ une heure

Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Toutes les données seront anonymes et confidentielles.

Conditions de participation

1. Être enseignant au Cégep
2. Être détenteur et utilisateur d'un téléphone cellulaire ou d'une tablette
3. Compensation financière de 15$ par entrevue

Pour tous renseignements complémentaires, contactez
Christian NZIENGUE-A-TOMBET au xxx xxx xx xx
nziengue-a-tombet.christian@uqam.ca

APPENDICE F

Bonjour,
je vous écris au sujet de la collecte de données concernant ma thèse de doctorat. Vous devez dans un premier temps répondre au questionnaire en ligne. Ensuite participer à une entrevue avec moi. Je donne une compensation financière de 15$ à ceux qui font les deux (répondre au questionnaire en ligne, plus l'entrevue). Si vous pensez ne pas être disponible pour une entrevue, vous pouvez juste répondre au questionnaire. Dans ce cas vous n'aurez pas droit aux 15$. Cela ne vous prendra qu'une dizaine de minutes pour le questionnaire, et environ 1h maximum pour l'entrevue. Avant de répondre au questionnaire, lisez le formulaire de consentement, pour connaître vos droits.

Pour toutes questions, vous pouvez me contacter au xxx xxx xx xx
Je vous remercie d'avance pour le temps que vous allez prendre, pour apporter votre contribution à cette recherche.
Bien cordialement,

Christian NZIENGUE-A-TOMBET

APPENDICE G

Recrutement des participants

Les étapes du processus de recrutement sont les suivantes :

Étape 1. Correspondre avec les cégeps en vue de l'obtention des certificats d'éthique. Cette étape comprend plusieurs étapes subsidiaires :

a. Écrire et/ou téléphoner aux 18 cégeps francophones de la région de Montréal, en sollicitant la réalisation de la collecte des données dans leurs établissements.

b. Réception d'un dossier de demande de certificat d'éthique envoyé par les cégeps ayant accepté de participer au projet de recherche.

c. Renvoi du dossier complété aux cégeps, avec entre autres documents un résumé du projet de thèse (certains cégeps demande la version complète du projet).

c. Après étude du dossier les cégeps émettent un certificat d'éthique. D'autres demandent plus de précisions ou des corrections.

Étape 2. Aller dans les cégeps qui acceptent de participer à l'étude pour coller les affiches ; au besoin pour y expliquer le projet aux étudiants, aux personnes en charge des questions éthiques et aux enseignants. C'est l'occasion de discuter du projet, d'échanger les coordonnées. Les prochains contacts sont faits par téléphone, skype, courriel, pour apporter des précisions en cas de besoin.

Étape 3. Téléphoner aux personnes présélectionnées, afin d'effectuer la sélection finale. Cette étape permet aussi de planifier les prochaines rencontres pour les entrevues.

Étape 4. Remettre à la personne un formulaire de consentement, qu'elle lit et signe. Ensuite on réalise l'entrevue.

Pour les personnes qui optent pour une entrevue par vidéoconférence, le formulaire de consentement leur est envoyé par courriel. Après signature, ils le retournent. S'ils ne souhaitent qu'un consentement verbal, ils lisent le formulaire de consentement avant l'entrevue, et font savoir verbalement s'ils acceptent d'y participer ou pas.

Quand les enseignants le souhaitent, ils présentent le projet aux étudiants en toute neutralité, sans les inciter de quelle que manière que ce soit, à participer.
La valeur de la compensation : 15$ par entrevue pour tous les participants.
Les fins auxquels elle est consentie : frais de stationnement ou de déplacement quand les participants se déplacent jusqu'à l'UQAM pour la réalisation de l'entrevue. Si l'entrevue a lieu au cégep, la compensation financière concerne le temps passé à l'entrevue.

Cette étude présente un risque minimal car l'intégrité physique des participants n'est pas mise en jeu. En effet, ces derniers répondent à des questions lors d'une entrevue semi-dirigée, avec la possibilité d'arrêter l'entrevue quand bon leur semble. Comme précédemment mentionné, pour assurer le confort des participants, les entrevues peuvent se dérouler par vidéoconférence. En effet, au cas où certains participants veulent s'assurer de répondre sans la présence d'une tierce personne, surtout faisant partie de leur cégep, la vidéoconférence peut être la meilleure alternative.

APPENDICE H

GUIDE D'ENTRETIEN ÉTUDIANT

Questions semi-dirigées	
1. Aujourd'hui avec les sans-fils on peut faire beaucoup de choses. Que pensez-vous du développement et de l'ampleur du cellulaire/tablette aujourd'hui dans la vie de tous les jours, notamment dans les relations sociales?	
2. Chaque technologie présente en général des aspects positifs et des aspects négatifs. Par rapport à votre expérience d'usager d'une manière générale, comment décririez-vous ces deux aspects concernant les sans-fils ?	
3. Pouvez-vous me décrire votre lien avec votre sans-fil ?	
4. Que représente votre sans-fil pour vous ?	
5. Vous arrive-t-il d'oublier votre sans-fil chez vous ? Comment réagissez-vous dans ce cas?	
6. Pouvez-vous imaginer une journée entière sans votre sans-fil?	
7. Pourrait-on parler d'addiction ?	
8. Pouvez-vous décrire votre usage des sans-fils dans le Cégep que vous fréquentez ?	
Usage des sans-fils – rapport des étudiants aux sans-fils	

Questions semi-dirigées	
1. Que pensez-vous du fait d'utiliser les sans-fils dans le cadre de vos cours ?	
2. Qu'est-ce qui vous motive dans l'utilisation de vos sans-fils dans la classe ?	
3. Quels sont selon vous les aspects positifs et négatifs de leur utilisation en classe ?	
4. Vos enseignants vous autorisent-ils à les utiliser en classe ? Pour quelles raisons ?	
5. Vous arrive-t-il de les utiliser sans l'accord de vos enseignants ? Pourquoi ?	
6. Avez-vous déjà subi une utilisation négative des sans-fils dans le cégep ? Pouvez-vous me l'expliquer ?	
7. Que pensez-vous de ceux/celles qui en font une utilisation inappropriée dans le cégep ?	
8. Avez-vous déjà dérangé des collègues, le déroulement normal d'un cours avec votre sans-fil ?	
9. Avez-vous déjà entendu parler de personnes ayant subi une utilisation négative des sans-fils (professeurs filmés à leur insu, moqués sur les réseaux sociaux, par exemple ? Pareil pour des étudiants ?	
10. Quand vous utilisez votre sans-fil dans le cégep, avez-vous à l'esprit le fait qu'il y a un règlement ?	
11. Le Wifi dans votre Cégep vous offre un accès gratuit à Internet. Quel est l'influence du Wifi gratuit dans votre façon d'utiliser votre sans-fil dans le Cégep ? Quelle serait votre utilisation sans le Wifi gratuit ?	
Éthique et usage des sans-fils dans le Cégep – vécu des étudiant(e)s	

Questions ouvertes	
1. Dans plusieurs organisations, dont des établissements d'enseignement, il existe des politiques (ou règlements, ou chartes ou code de bonne conduite) pour faciliter/accompagner l'usage des technologies de communication. Qu'en pensez-vous ?	
2. Comment trouvez-vous les règlements/politiques en vigueur dans votre Cégep en matière d'usage des TIC?	
3. S'il vous était donné l'occasion de définir les modalités d'utilisation des sans-fils dans votre Cégep, dites-moi ce que vous feriez de différent par rapport à ce qui se fait actuellement. Pour quelles raisons le feriez-vous?	
4. Pouvez-vous me dire 3 mots qui évoquent la notion d'éthique, pour vous ? Pour quelles raisons avez-vous choisi ces mots?	
5. Pouvez-vous me dire 3 mots qui évoquent la notion de morale, pour vous ? Pour quelles raisons avez-vous choisi ces mots?	
6. Quel est votre avis sur les sanctions comme moyen pour faire respecter les politiques/règlements en matière d'usage des sans-fils dans votre Cégep ?	
7. Quelle serait pour vous la sanction idéale, pour que les étudiants respectent le règlement ? Pourquoi cette sanction et pas une autre ?	
Regard des étudiant(e)s par rapport à ce que devrait être l'éthique Compréhension de l'éthique	

Merci infiniment d'avoir accepté de participer à cette entrevue. Vos réponses contribueront de manière importante à la compréhension de ce phénomène.

APPENDICE I

GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS

Questions semi-dirigées	
1. Que pensez-vous de l'évolution des sans-fils aujourd'hui ? Pouvez-vous me donner un exemple de sans-fils ?	
2. Que pensez-vous de cette évolution sur la nature des relations sociales d'une manière générale, et particulièrement dans une organisation ?	
3. Quel est votre avis sur le fait d'utiliser ce genre de technologie dans un Cégep ; par exemple celui dans lequel vous enseignez ?	
4. En tant qu'enseignant, vous êtes un observateur privilégié de l'usage des sans-fils par les étudiants. Pouvez-vous me parler de votre expérience sur ces dernières années ?	
5. Qu'est-ce que vous observez chez vos étudiants dans les salles de classe, pendant les heures de cours ?	
Utilisation des sans-fils – regard des enseignant(e)s sur l'usage fait par les étudiants	

Questions semi-dirigées	
1. Dans plusieurs organisations il existe des politiques ou des règlements pour faciliter / accompagner l'usage des technologies de l'information et de la communication. Que pensez-vous de ces mesures ?	
2. Que pensez-vous des politiques/règlements concernant l'usage des sans-fils (ou des TIC en général) en vigueur dans votre cégep ?	
3. Pouvez-vous me parler de la contribution de ces politiques/règlements dans l'usage des sans-fils par vos étudiants ?	
4. Comment cela se passe-t-il concrètement, par rapport à ces politiques/règlements, pour ce qui est de l'usage des sans-fils par vos étudiants pendant vos cours ?	
5. Quelles conclusions en tirez-vous, pour ce qui est de l'efficacité de ces politiques/règlements d'après votre expérience ?	
Éthique et usage des sans-fils dans le Cégep – vécu des enseignant(e)s	

Questions ouvertes	
1. S'il vous était donné l'occasion de définir les modalités d'utilisation des sans-fils dans votre Cégep, dites-moi ce que vous feriez de différent par rapport à ce qui se fait actuellement. Pour quelles raisons le feriez-vous?	
2. Si vous deviez associer des personnes de votre Cégep pour définir la politique d'usage des sans-fils, qui choisiriez-vous ? Pourquoi ces personnes et pas d'autres ?	
3. En tant qu'enseignant au Cégep XYZ en 2016, pouvez-vous me dire en trois mots ce qu'évoque pour vous la notion d'éthique ? Pour quelles raisons avez-vous choisi ces mots?	
4. Pouvez-vous me dire 3 mots qui évoquent la notion de morale, pour vous ? Pour quelles raisons avez-vous choisi ces mots?	
5. Quel est votre avis sur les sanctions comme moyen pour faire respecter les politiques/règlement matière d'usage des sans-fils dans votre Cégep ?	
Regard des enseignant(e)s par rapport à ce que devrait être l'éthique **Compréhension de l'éthique**	

Merci infiniment d'avoir accepté de participer à cette entrevue. Vos réponses contribueront de manière importante à la compréhension de ce phénomène.

APPENDICE J

THÈMES ET CODES ISSUS DE L'ANALYSE DES DONNÉES

1. Perception des étudiants sur les sans-fils comme prolongements de soi

La vie organisée autour des sans-fils

2. Perception des enseignants sur les sans-fils comme prolongements des étudiants

Perception des enseignants sur les sans-fils comme objets de dépendance et/ou d'addiction chez les étudiants

Manifestation de l'addiction/dépendance

La souffrance

Perte des capacités de socialisation

Ne pas dormir la nuit

Aveux de la part des étudiants aux enseignants

Perception des étudiants sur les sans-fils comme objets de leurs dépendance et/ou d'addiction

Le stress et l'anxiété

Prise de conscience concernant l'influence des sans-fils

3. L'importance du wifi dans les usages des sans-fils dans les cégeps

4. Perceptions des étudiants et des enseignants sur les usages des sans-fils

Téléphoner, Texter, aller sur les réseaux sociaux

Regarder des vidéos et écouter de la musique, Filmer, photographier, enregistrer, Jeux en ligne, Horloge

La perception des enseignants et des étudiants sur les usages pédagogiques des sans-fils

- Effectuer de recherches, Photographier, Consulter les notes de cours, faire les travaux
- Visionner des vidéos, Sondages et petits concours en classe

Astuces pour ne pas se faire remarquer pendant les utilisations non permises

- Utiliser discrètement
- Sous le bureau
- Derrière l'écran de l'ordinateur
- Derrière le coffre à crayons
- Derrière un sac

Regard des étudiants sur l'utilisation des sans-fils en classe

- Approuvent l'utilisation des sans-fils en classe si l'enseignant le permet
- Désapprouvent l'utilisation des sans-fils en classe avec des conditions
  - Sauf si c'est pour des raisons pédagogiques
  - Sauf si le cours est facile
  - Sauf pour une utilisation rapide
    - Regarder l'heure
    - Répondre à un message
  - Sauf si le cours est ennuyeux
  - Sauf pour des raisons d'urgences
    - Consulter l'horaire des bus
    - Travail et famille
    - Courriels importants à recevoir

- Désapprouvent sans conditions l'usage des sans-fils en classe
  - Car c'est irrespectueux

À cause des problèmes d'attention/concentration

À cause des cas de conscience chez les étudiants

Les études coûtent tellement cher

Peut causer des nuisances

5. Place et impact des sans-fils dans l'enseignement

Importance de s'approprier la technologie

Influence des sans-fils sur la structure des cours

Les étudiants n'apprennent plus de la même façon

Difficulté à faire faire un travail long et complexe aux étudiants

Changement du rapport étudiants/enseignants

Le rôle de la confiance dans les rapports étudiants/enseignants

Passage facile d'une utilisation pédagogique à une utilisation personnelle

6. Les rapports enseignants/étudiants par rapport à l'usage des sans-fils

La perception des enseignants

Les comportements sont à l'image de ce qui se fait dans la société

Conditions de travail plus difficiles

7. Perception et vécu du cadre réglementaire par les enseignants et les étudiants

Place et importance du cadre réglementaire

Perception des enseignants sur la fixation des limites

Perception des étudiants sur la fixation des limites

Perception des enseignants sur la protection de l'institution

Perception des étudiants sur la protection de l'institution

8. Forme, contenu et temporalité du cadre réglementaire

Efficacité du cadre réglementaire

9. La double règle comme outil de régulation de l'usage des sans-fils par les étudiants

Les raisons qui conduisent les enseignants à faire usage de la double-règle

Le contexte de la classe (niveau de performance et de discipline des étudiants)

L'expérience des enseignants et la qualité du cadre réglementaire

10. Le non usage du cadre réglementaire comme outil de régulation des sans-fils dans la salle de classe

Les sans-fils ne sont pas en cause

Pas besoin de règlement

11. Utilisation naturelle des sans-fils

Ça dépend des cours et des enseignant.

12. Importance de la direction dans le processus de sanction

Soutenir les enseignants dans leurs décisions

13. Importance de la sanction dans le règlement

14. Rôle de la sanction

Donner de la légitimité au règlement

Accompagner l'étudiant pour qu'il réussisse

Dernier recours

15. Processus de sanction

Faire appel au bon jugement pour sanctionner

L'enseignant rencontre l'étudiant pour lui demande des explications

L'enseignant demande à l'étudiant de proposer sa propre sanction

Sanctionner dans le but d'éduquer les étudiants par rapport aux sans-fils

16. Formes et intensité des sanctions

Avertissement

Privation

Enlever les codes d'accès/bloquer l'appareil ou l'accès au réseau

Confisquer l'appareil

Se sanctionner soi-même

Les mauvais résultats scolaires en guise de sanction

Expulsion

Expulser l'étudiant de la salle de classe

Expulser l'étudiant du collège

17. Perception de la sanction par les étudiants

Une bonne chose

Permet de rendre le règlement efficace en fixant réellement des limites

En cas de nuisance grave

Sauf si elle consiste à priver l'étudiant de son appareil

Sauf si elle consiste à priver l'étudiant de son appareil

Pas une bonne chose

Risque d'atteinte à la vie des étudiants

Risque de conflits avec les étudiants

Si la nuisance n'est pas grave

Les étudiants sont grands/ne sont plus au secondaire

BIBLIOGRAPHIE

Alexandre Serres, Séminaire du GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information), Rennes, 12 septembre 2008

Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, 245-290.

Comte-Sponville, A. (1991). Morale ou éthique. *Lettre internationale*, *13*, 10-17.

Comte-Sponville, A. (1991). La petite vertu. *La politesse*.

André Comte-Sponville Morale ou éthique ? dans Valeur et vérité (1997)

André Comte-Sponville, Marcel Conche avec et contre Nietzsche Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, T. 194, No. 1, MARCEL CONCHE (JANVIER 2004), pp. 39-47Published by : Presses Universitaires de FranceStable

André, L. G. (1964). Le geste et la parole. *Paris, Albin Michel*, *2*.

Andrieu, B. (2007). Contre la désincarnation technique : un corps hybridé?. *Actuel Marx*, (1), 28-39.

Aoki, K., & Downes, E. J. (2003). An analysis of young people's use of and attitudes toward cell phones. *Telematics and Informatics*, *20*(4), 349-364.

Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le libellio d'Aegis*, *7*(2-Eté), 33-46.

Ballagas, R., Rohs, M., Sheridan, J. G., & Borchers, J. (2004, September). Byod: Bring your own device. In *Proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, Ubicomp* (Vol. 2004).

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 133-148.

Barrault, S., Durousseau, F., Ballon, N., Réveillère, C., & Brunault, P. (2019). L'addiction aux smartphones: validation française de l'échelle Internet Addiction Test-version smartphone (IAT-smartphone) et caractéristiques psychopathologiques associées. *L'Encéphale*, *45*(1), 53-59.

Bennett, W. J. (1993). The book of virtues: A treasury of great moral stories. New York: Simon & Schuster.

Bernard, S. (1994). La technique et le temps. *Paris, Galilée*, *3*, 1994-2001.

Bernet, E., & Karsenti, T. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire: une étude multicas. *Éducation et francophonie*, *41*(1), 45-69.

Berry, M. J., & Westfall, A. (2015). Dial D for distraction: The making and breaking of cell phone policies in the college classroom. *College Teaching*, *63*(2), 62-71.

Besnier, J. M. (2011). Les nouvelles technologies vont-elles réinventer l'homme?. *Études*, *414*(6), 763-772.

Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, *33*(1), 61-79.

Boudon, Raymond et Clavelin, Maurice (1994), Le relativisme est-il résistible? Regards sur la sociologie des Sciences, Paris, PUF.

Brey, P. (1999). The ethics of representation and action in virtual reality. *Ethics and Information technology*, 1(1), 5-14. ISO 690

Brey, P. (2000). Disclosive computer ethics. *ACM Sigcas Computers and Society*, *30*(4), 10-16.

Buchholz, Rogene A. 1989. Fundamental concepts and problems in business ethics Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life.

Center, A. (2018). Antidepressant Addiction and Abuse. *Availabe online: https://www. addictioncenter. com/stimulants/antidepressants/(accessed on 5 December 2017). Molecules*, *23*.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.

Cometti, J. P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme?* (p. 282). Paris: Gallimard.

Comte-Sponville A. (2004), Le capitalisme est-il moral ? Paris, Albin Michel ; réédition en 2009 et Le Livre de Poche

Comte-Sponville, A. (1991), « Morale ou Éthique », *Lettre internationale*, Nº 28, printemps.

Editors, T. (1995). Andre Comte-Sponville, Petit traité des grande vertus. *Journal of French and Francophone Philosophy*, *7*(3).

Comte-Sponville, A. (1999). *Petit traité des grandes vertus*. Presses universitaires de France.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative research and research design: Choosing among five traditions. *London: Thousand Oaks*.

Deslauriers, J. P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'université du Québec.

DESLAURIERS, J.-P. (1991). La recherche qualitative : guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, *40*(4), 314-321.

Driscoll, D.N. and Hoffman, W.M. 2000, *Ethics matters: how to implement values-driven management,* Bentley College Center for Business Ethics, Massachusetts.

Duarte, B. (2016). La construction du corps, de l'être et du paraître à travers le « piratage corporel ». *Anthropologie et Sociétés*, *40*(1), 251-268.

Eisenhardt, K. M., Graebner, M. E., & Sonenshein, S. (2016). Grand challenges and inductive methods : Rigor without rigor mortis.

Ellul, Jacques. 2004. Le système technicien. Paris : Le Cherche midi, 337 p.

Elwess, T. (2013). Bring your own device (BYOD) (Doctoral dissertation, UTICA COLLEGE).

Eyries, A. (2015). Pascal LARDELLIER et Daniel MOATTI (2014), Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances. Paris, Éditions Le Manuscrit, Coll. « Addictions: Plaisir, Passion, Possession». *Communication. Information médias théories pratiques*, *33*(2).

Ezoe, S., Toda, M., Yoshimura, K., Naritomi, A., Den, R., & Morimoto, K. (2009). Relationships of personality and lifestyle with mobile phone dependence among female nursing students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *37*(2), 231-238.

Favresse, D., & De Smet, P. (2008). Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique.: Résultats de l'enquête HBSC 2006.
Fédération des cégeps (2014)

Ferrell, O.C, and Fraedrich, J. 1997, *Business ethics: ethical decision making and cases*, Houghton Mifflin, Boston

Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.

Foucault, M. 1975. «Surveiller et punir. Naissance de la prison». Gallimard, Bibliothèque des Histoires, p. 318.

Fourati, E. (2014). Regards croisés sur les usages problématiques du Smartphone dans la société française. *Mémoire de Master*, *2*.

Fourquet-Courbet, M. P., & Courbet, D. (2017). Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique.

Freud, S. 1929. *Le malaise dans la culture*, Paris, Puf, 1995.

Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, *16*(1), 15-31.

Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N., & Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire: retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *STICEF-Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *20*.

Gout, M. (2012, June). Corps étendu et dimension prothétique des artefacts : vers une approche communicationnelle du travail d'équipement.

Guay, L. COLLOQUE 2012. mai 4.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, *29*(2), 75.

Guchet, X. (2008). Evolution technique et objectivité technique chez Leroi-Gourhan et Simondon. *Appareil*, (2).

Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *30*(3), 287-305.

Han, L., Geng, J., Jou, M., Gao, F., & Yang, H. (2017). Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, *76*, 363-371.

Haraway, D. (2007), Manifeste cyborg et autres essais. Exils Editeur.

Harkin, J. (2003). *Mobilisation: The growing public interest in mobile technology*. Demos.

Heidegger, M. (1953). Kant et le problème de la métaphysique, trad. *A. de Waelhens et W. Biemel, Gallimard*.

Heidegger, M. (1958). La question de la technique (1953). *Essais et conférences*, 9-48.

Heidegger, Martin. «La question de la technique» et «Dépassement de la métaphysique», dans Essais et conférences, trad. fr. A. Préau, Paris, Gallimard (Collection «Tel»), 1958 etc. p. 9-48, 80-115.

Hoffman, W.M., Driscoll, D. and Painter-Morland, M. 2001, 'Integrating ethics', in C Moon and C Bonny (eds), *Business ethics: facing up to the issues*, The Economist Books, London, pp. 38-54.

Hoffmann, C. (2015). Le corps dans l'entre-deux de l'immersion. *Corps*, (1), 123-131.

Hoffmann, M. H. (2015). Changing philosophy through technology: Complexity and computer-supported collaborative argument mapping. *Philosophy & Technology*, *28*(2), 167-188.
https://www.fftelecoms.org/grand-public/peut-on-parler-addiction-nouvelles-technologies/

Jackson, L. D. (2012). Is Mobile Technology in the Classroom a Helpful Tool or a Distraction?: A Report of University Students' Attitudes, Usage Practices, and Suggestions for Policies. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, *8*(5).

Jacques, ELLUL. (2004). Le Système technicien, préf. de J. *L. Porquet, Paris: Le Cherche Midi*, 46.

Jauréguiberry, F. (2014). La déconnexion aux technologies de communication. *Réseaux*, (4), 15-49.

Joëlle Menrath, 2014, Peut-on parler d'addiction aux nouvelles technologies ? Document audio.

Jones, S. B., Aruguete, M. S., & Gretlein, R. (2020). Cell phone use policies in the college classroom: Do they work?. *Transactions of the Missouri Academy of Science*, *48*(2020), 5-9.

Jonsen, K., & Jehn, K. A. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, *4*(2), 123-150.

Karila et al. (2013), Andreassen et al. (2012), Passeron (2015), Park et Park (2014), Lin et al. (2014) et Kwon et al. (2013), tous dans Kefi et al. (2016).

Karsenti, t. (1998). Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves.

Karsenti, T., & Fiévez, A. (2013). L'iPad à l'école: usages, avantages et défis. *Résultats d'une enquête auprès de*, *6057*, 56.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.

Katz, J. E. (2008). *Handbook of mobile communication studies*. The MIT Press.

Kefi, H., Mlaiki, A., & Kalika, M. (2016). Comprendre le phénomène de dépendance envers les réseaux sociaux numériques: les effets de l'habitude et de la surcharge informationnelle dans le cas de Facebook. *Systemes d'information management*, *21*(4), 7-42.

Kiger, D., Herro, D., & Prunty, D. (2012). Examining the influence of a mobile learning intervention on third grade math achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, *45*(1), 61-82.

Kirk, J., Miller, M. L., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.

Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with go/J stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston: Houghton-Mifflin.*

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, *45*(3), 214-222.

Lancaster, A. L. (2018). Student Learning with Permissive and Restrictive Cell Phone Policies: A Classroom Experiment. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *12*(1), 5.

Lardellier, P., & Moatti, D. (2014). *Les ados pris dans la Toile: des cyberaddictions aux techno-dépendances*. Éd. le Manuscrit.

Larmore, C. (2011). L'éthique matérialiste d'André Comte-Sponville. *Revue internationale de philosophie*, (4), 37-55.

Le Texier, T. (2015). Éric Sadin et le coup d'État technologique permanent. *Quaderni*, (1), 79-82.

Lennon, R. G. (2012). Bring your own device (BYOD) with cloud 4 education. In Proceedings of the 3rd annual conference on Systems, programming, and applications: software for humanity (pp. 171-180). ACM.

Leroi-Gourhan, A. (1964). Le geste et la parole, Paris, Albin Michel. *Sciences d'aujourd'hui*.

Leroi-Gourhan, A. (1965). Le geste et la parole, vol. I et II. *Paris, Albin-Michel*.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. De Boeck Supérieur.

Lewins, Ann & Silver, Christina (2007). Using software in qualitative research. A step-by-step guide. London: Sage.

Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. In J. Ritchie & J.

Lewis (Eds.), Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers (pp. 263-286). Sage Publications.

Liliane Voyé et Karel Dobbelaere, « Religion et éthique : de la règle autoritaire à la contextualisation réflexive des normes », Revue européenne des sciences sociales [En ligne], XLI-126 | 2003, mis en ligne le 30 novembre 2009, consulté le 9 juin 2015.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, *289*, 331.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Newberry Park.

Lomazzi, L. (2015). Éric Sadin, La Vie algorithmique. Critique de la raison numérique. *Lectures*.

Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages*. PUQ.

Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional children*, *67*(2), 173-186.

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, *16*(2), 193-205.

Marcel, C. (1993). Le fondement de la morale. *Paris, Presses Universitaires de France*.

Masi, L. (2018). Usage d'Internet chez les millennials: qu'en dit la littérature?. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *66*(3), 165-174.

MAXWELL, J. A. (1997). « Designing a Qualitative Study ». In L. Y Bickman, et D. L. Rog, Handbook of Applied Social Research Methods. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

MAXWELL, J. A. (2005). Qualitative Research Design : An Interactive Approach. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

MAXWELL, J. A. (2013). Qualitative Research Design : An Interactive Approach (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Mehrenberger, G. (2007). Critique de la raison technique: Introduction à la pensée de Bernard Stiegler. *上智大学外国語学部紀要*, (41), 93-133.

Mercier A. (2019) Les perceptions des enseignants de langue seconde à propos de l'utilisation du téléphone intelligent en classe par les étudiants, mémoire de maîtrise, UQAM

Merlo, L. J., Stone, A. M., & Bibbey, A. (2013). Measuring problematic mobile phone use: development and preliminary psychometric properties of the PUMP scale. *Journal of addiction*, *2013*.

Métais, F. (2018). Du contact éthique à l'heure des dispositifs «autonomes». *Revue francaise d'ethique appliquee*, (1), 54-66.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDANA, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

MOURA, Adelina et CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Génération Mobile : Environnement d'Apprentissage Supporté par des Téchnologies Mobiles (EASTM). 2008.

Nadeau, L. (2012). La cyberdépendance: et s' il fallait faire des Descartes de nous-mêmes?. *Psychotropes*, *18*(3), 11-24.

Nadeau, L., Acier, D., Kern, L., & Nadeau, C. L. (2012). Cyberdépendance. État des connaissances, manifestations et pistes d'intervention.

Naivin, B. (2017). Le numérique a-t-il déjà modifié notre être?. *Nectart*, (1), 129-135.
Obin, J. P. (1994). Les enseignants entre morale, éthique et déontologie. *Education et*.

Obin, J. P. (1999). La sanction éducative. *Délégué Flash*.

Park, C. S. (2019). Examination of smartphone dependence: Functionally and existentially dependent behavior on the smartphone. *Computers in Human Behavior*, *93*, 123-128.

Park, C. S., & Kaye, B. K. (2019). Smartphone and self-extension: Functionally, anthropomorphically, and ontologically extending self via the smartphone. *Mobile Media & Communication*, *7*(2), 215-231.

Park, C., & Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, *4*(2), 147.

Passeron, J. Dépendance à la téléphonie mobile et risques associés.

Patesson, R. (2015, November). Enquête sur L'addiction des Jeunes aux Smartphones. In *XIe Colloque du réseau international et interdisciplinaire pour les enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication (EUTIC)" Les écosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle: Intelligence collective, Développement durable, Interculturalité, Transfert de connaissances"*.

PATTON, M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

PIRES, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». In J. POUPART (dir.) et al., La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

Portocarrero, M. L. (2011). P. Ricoeur sous le signe d'Aristote: du tragique de l'action à la sagesse pratique.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation :«Que sais-je?» n° 3684*. Presses universitaires de France.

Prévost, P., & Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Reese Bomhold, C. (2013). Educational use of smart phone technology: A survey of mobile phone application use by undergraduate university students. *Program*, *47*(4), 424-436.

Retter, S., Anderson, C., & Kieran, L. (2013). iPad use for accelerating reading gains in secondary students with learning disabilities. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *22*(4), 443-463.

Reynolds, George, Ethics in Information Technology (4th edition), Boston, Course Technology, 2011.

Ricoeur, P. (1990). Éthique et morale. *Revista portuguesa de filosofia*, *46*(Fasc. 1), 5-17.

Rieder, Bernard, 2003, À propos de la faute d'Épiméthée de Stiegler

Riondet, O. (2004, November). La question éthique dans les technologies de l'information. In *Colloque international «Technique et éthique» Université du Littoral Côte d'Opale, Boulogne-sur-mer 6-8 novembre 2003*.

Robson, C. (2011). Real World Research (3e éd.). Chichester : Wiley.

Rocco, T. S., & Plakhotnik, M. S. (2009). Literature reviews, conceptual frameworks, and theoretical frameworks: Terms, functions, and distinctions. *Human Resource Development Review*, *8*(1), 120-130.

Rosen, L., Carrier, L. M., Miller, A., Rokkum, J., & Ruiz, A. (2016). Sleeping with technology: cognitive, affective, and technology usage predictors of sleep problems among college students. *Sleep health*, *2*(1), 49-56.

Sadin, É. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique*. Échappée (L').

Sampasa-Kanyinga, H., Hamilton, H. A., & Chaput, J. P. (2018). Use of social media is associated with short sleep duration in a dose–response manner in students aged 11 to 20 years. *Acta Paediatrica*, *107*(4), 694-700.

Sapacz, M., Rockman, G., & Clark, J. (2016). Are we addicted to our cell phones?. *Computers in Human Behavior*, *57*, 153-159.

Sarma, Sushanta Kumar. Qualitative research: Examining the misconceptions. *South Asian Journal of Management*, 2015, vol. 22, no 3, p. 176.

Schôn, D. (1994) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Montréal, Les Éditions Logiques.

Schultz, Robert. 2006. Contemporary Issues in Ethics and Information Technology. Hershey, PA: Idea Press, 2006

Scott, R. A. (1976). Deviance, sanctions, and social integration in small-scale societies. *Social Forces*, *54*(3), 604-620.

Segon, M. (2010). Managing organisational ethics: Professionalism, duty and HR practitioners. *Journal of business systems, governance and ethics*, *5*(4), 13-25.

Shettar, M., Karkal, R., Kakunje, A., Mendonsa, R. D., & Chandran, V. M. (2017). Facebook addiction and loneliness in the post-graduate students of a university in southern India. *International Journal of Social Psychiatry*, *63*(4), 325-329.

Silver, L., Smith, A., Johnson, C., Taylor, K., Jiang, J., Anderson, M., & Rainie, L. (2019). Mobile connectivity in emerging economies. *New York: Author*.

Silverman, D. (2013). Doing qualitative research : A practical handbook : Sage Publications.

Simondon, G. (1989). L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité.

Smith, J. E. (1985). Experience in Peirce, James and Dewey. *The Monist*, *68*(4), 538-554.

Stiegler B. (1994) La technique et le temps - tome 1 : La faute d'Epiméthée, Paris, Galilée.

Suddaby, R. (2006). What grounded theory is not. Academy of Management Journal, 49(4), 633-642.

Swabey, K., & Pullen, D. (2014). Adolescent use of mobile phones: A social context. *Australian Educational Computing*, *29*(1), 1-10.

Tateno, M., Kim, D. J., Teo, A. R., Skokauskas, N., Guerrero, A. P., & Kato, T. A. (2019). Smartphone addiction in Japanese college students: Usefulness of the japanese version of the smartphone addiction scale as a screening tool for a new form of internet addiction. *Psychiatry investigation*, *16*(2), 115.

Thiétart, R. A. (1999). coll.(1999). *Méthodes de recherche en management*, 535.

THIÉTART, R.-A. (2007). Méthode de recherche en management. Paris : Dunod.

Tilton, J., & Hartnett, M. (2016). What are the influences on teacher mobile technology self-efficacy within secondary school classrooms?. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, *20*(2), 79-93.

Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, *60*(1), 1-9.

Tinland, F., 1977. La différence anthropologique, Essai sur les rapports de la nature et de l'artifice. Aubier-Montaigne, Paris.

Toda, M., Monden, K., Kubo, K., & Morimoto, K. (2006). Mobile phone dependence and health-related lifestyle of university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *34*(10), 1277-1284.

Tordo, F. (2018). La psyché du corps connecté et transformé, entre contenance et augmentation. *Connexions*, (2), 61-72.

Trevino, L. K., & Nelson, K. A. (2006). Managing business ethics. John Wiley & Sons.

Trevino, L.K., Nelson, K.A. (1999), Managing Business Ethics. Parlons franchement Comment Do It Right, 2e éd, J. Wiley & amp; Sons, New York, NY

URL : http://ress.revues.org/547 ; DOI : 10.4000/ress.547
URL: https://www.jstor.org/stable/41101241

Verdier, R. (1981). Premières orientations pour une anthropologie du droit. *Droit et Cultures Nanterre*, (1), 5-22.

Verdier, R. (1981). Un domaine à explorer, l'anthropologie du Droit. *Journal des anthropologues*, *4*(1), 29-32.

Villemonteix, F., & Khaneboubi, M. (2012, September). Utilisations de tablettes tactiles à l'école primaire.

Voyé, L., & Dobbelaere, K. (2003). *Religion et éthique: de la règle autoritaire à la contextualisation réflexive des normes* (No. XLI-126, pp. 151-165). Librairie Droz.

Womack, J. M., & McNamara, C. L. (2017). Cell phone use and its effects on undergraduate academic performance. *The Kennesaw Journal of Undergraduate Research*, *5*(1), 3.

YIN, R. K. (2009). Case Study Research : Design Methods (4e éd.). Londres : Sage

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publications.