



HAL
open science

Vers une évolution de la forme scolaire à l'âge du numérique. Le regard des enseignants français

Gilles Fernandez, Sylviane Maximum, Jacques Audran

► To cite this version:

Gilles Fernandez, Sylviane Maximum, Jacques Audran. Vers une évolution de la forme scolaire à l'âge du numérique. Le regard des enseignants français. *Éducation & formations*, 2018, e-309, pp.17-32. hal-02408277

HAL Id: hal-02408277

<https://hal.science/hal-02408277>

Submitted on 22 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Vers une évolution de la forme scolaire à l'âge du numérique. Le regard d'enseignants français.

Gilles Fernandez*, **Sylviane Maximin****, **Jacques Audran*****

* ADEF Université d'Aix-Marseille

Sciences de l'éducation

1 avenue de Verdun

13410 Lambesc

Gilles.Fernandez@ac-aix-marseille.fr

** ADEF Université d'Aix-Marseille ESPE

15 avenue Joseph Reinach

04002 Digne les Bains

Sylviane.Maximin@univ-amu.fr

** *LGECO / LISEC / INSA de Strasbourg

24 boulevard de la Victoire

67000 Strasbourg

Jacques.Audran@insa-strasbourg.fr

RÉSUMÉ. Depuis plus de trente ans les recherches portant sur les technologies à l'école montrent que les enseignants éprouvent des réticences à les intégrer dans leurs pratiques et dans leurs classes. Toutefois, sous l'effet conjugué de la diffusion du numérique dans la société, des pratiques connectées intensives des élèves et de la montée de formes de cyber-violence, le regard des enseignants semble avoir changé. La forme scolaire telle que nous la connaissons est-elle en train d'évoluer ? Cette enquête, menée auprès de plusieurs milliers d'enseignants du premier et second degré de huit académies françaises tend à laisser penser, même si les avis divergent, qu'ils sont beaucoup plus enclins à travailler avec le numérique qu'il y a seulement quelques années en particulier pour sensibiliser les élèves aux risques de cyber-violence. Ce n'est pas la fin de l'école qui s'annonce mais plutôt une évolution des regards portés sur l'importance à accorder aux technologies numériques à l'école.

MOTS-CLÉS : enseignants, numérique, forme scolaire, enquête, perception, évolution.

1. Introduction

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Guy Vincent, les auteurs notaient la manière par laquelle la « forme scolaire » (Vincent et al., 1994) s'étendait dans la société, légitimée entre autres par des pratiques d'enseignement assez uniformes qui consacraient la coupure entre la vie sociale et une vie de la classe qui serait propre aux enfants, réglée par la rationalisation des exercices d'étude. La difficile intégration dans la classe depuis plus de trente ans (Cuban, 1993 ; Baron & Bruillard, 1996) des outils informatiques, désormais rangés dans la catégorie, fort large, des instruments numériques, peut d'ailleurs s'expliquer par la résistance de cette « forme scolaire » à tout changement profond du système d'éducation institutionnalisé.

Aujourd'hui, l'évolution des pratiques des élèves, friands de numérique, laisse penser que les enseignants et les responsables d'établissements commencent à prendre en considération, au moins partiellement, des « pratiques numériques » de leurs élèves, mais aussi très en vogue dans la société. Un exemple qui en témoigne est celui de la multiplication récente de l'usage des tablettes tactiles dans les établissements scolaires des pays occidentaux. Ainsi les institutions éducatives nord-américaines ont quasiment adopté ces terminaux : comme le montrent Karsenti et Fiévez (2013) dans leur étude, 4,5 millions de tablettes étaient d'ores et déjà présentes dans les écoles américaines en 2013. En France, même si cette évolution est plus tardive, le rapport « Expérience tablettes tactiles à l'école primaire » (Villemonteix, 2014) montre qu'elle est également manifeste. Enfin, les programmes scolaires français récents mentionnent désormais le numérique à la fois comme support et comme objet d'apprentissage ce qui tend à légitimer officiellement le numérique scolaire.

Mais cet engouement apparent dénote-t-il d'un véritable changement de pratiques et de représentations des enseignants ? Est-ce à dire que les professeurs ne trouvent plus aussi illégitime qu'autrefois l'utilisation de ces instruments ? L'écart entre l'état actuel des pratiques hors de l'école et la capacité de cette dernière à intégrer et à accompagner les élèves les plus versés à la communication sur les réseaux sociaux numériques permet d'en douter. A titre d'exemple, au collège, le besoin de respecter les règles de la forme scolaire est régulièrement confronté aux pratiques des collégiens. Ce phénomène se traduit notamment par de fortes tensions dans le quotidien des établissements scolaires (DEPP, 2015).

Cet article tente donc d'éclairer la position des enseignants sur l'intégration des technologies dans leurs établissements selon leur public et leur territoire. Il repose sur une enquête menée auprès de plusieurs milliers d'enseignants du premier et du second degré dans huit académies françaises (dont un DOM). Orienté sur le thème de l'éducation à la citoyenneté numérique et de sa prise en compte dans les pratiques scolaires, le questionnaire qui alimente cette recherche vise à mieux comprendre la position des enseignants face à la montée en puissance des pratiques des élèves avec le numérique.

Pour le dire autrement, nous désirons savoir si ces pratiques participent d'une évolution de la forme scolaire. Sommes-nous près ou loin de la fin de l'école telle que nous la connaissons ? Peut-on imaginer que les enseignants soient prêts à former des futurs cyber-citoyens aux différents accès à l'information et aux usages vertueux du numérique tels que les préconisent les plans d'actions qui insistent sur la place à accorder aux usages responsables à l'école (Conseil National du Numérique, 2014) et les attendus institutionnels ?

2. Les pratiques du numérique à l'école, de l'élève à l'enseignant

L'usage des artefacts numériques et la place des médias sociaux affectent aujourd'hui largement les pratiques du quotidien. Les études mettent au jour l'évolution des usages outre-Atlantique (Jones, Mitchell, & Walsh, 2013) mais aussi en France (Bigot & Croutte, 2014) ou en Angleterre (Ofcom, 2014). Ces différents travaux soulignent l'augmentation de la population connectée depuis le déploiement de l'ADSL, des réseaux 4G, et de la fibre optique. Les résultats présentés dans l'étude *EU KidsOnline* (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2010) montrent également que les enfants de 9 à 16 ans utilisent les réseaux sociaux malgré la limitation d'accès de principe aux moins de 13 ans. Tablettes, phablettes, smartphones, sont aussi utilisés aujourd'hui dans la plupart des pays du monde par de jeunes enfants, sans que l'on connaisse exactement les effets de cet usage (Plowman, McPake & Stephen, 2010).

L'univers scolaire, quant à lui, est confronté depuis plusieurs années à ces pratiques du numérique qui proviennent de la sphère privée (Fréquences école, 2010). Cette porosité semble s'accroître au fil des années. Elle reste cependant dépendante de l'âge des élèves scolarisés, les collégiens et lycéens étant les plus grands consommateurs de numérique (Blaya & Alava, 2012). Les écoles primaires sont cependant de plus en plus concernées car l'usage scolaire de tablettes, instruments tactiles, légers, connectés, et facilement transportables, financés par les collectivités territoriales, se développe au travers d'activités scolaires (Villemonteix, 2014).

2.0. Les pratiques des élèves au secondaire

Il faut distinguer les pratiques des élèves du secondaire et du primaire, les premiers ayant une pratique privée bien plus élevée que les seconds (Blaya 2015). En effet, il est constaté que le niveau de « pratiques connectées » croît tout au long de la scolarité secondaire. Ce niveau passe d'un usage hebdomadaire à l'entrée au collège à un usage quotidien lorsque le collégien entre au lycée (Bigot & Croutte, 2014). Le taux d'équipements personnels (le plus souvent des *smartphones et tablettes mobiles*) également croissant est sans doute pour beaucoup dans cette évolution¹. Ces différents éléments questionnent ainsi le quotidien des personnels des établissements quels qu'ils soient, professeurs, conseillers principaux d'éducation et surveillants, quand il faut tenir une position cohérente face à ces pratiques.

Les établissements de type collège (12 à 16 ans) sont principalement concernés par les phénomènes liés à la période d'émancipation que traversent les élèves qui y sont scolarisés. La relation au groupe de pairs, la construction de l'identité et la recherche de reconnaissance sont au cœur des préoccupations de ces jeunes (Beran & Li, 2008; Fluckiger & Hétier, 2014; Metton, 2004). En effet, la construction d'un « soi numérique » s'appuie beaucoup sur les pratiques de communication médiatisées qui prennent soit la forme d'une communication de pair à pair (par SMS, *Snapchat*, *What's App*...), soit se réalisent plus collectivement au sein d'un groupe de « copains » *via* différents réseaux sociaux (Instagram, Facebook, etc.).

Si des auteurs comme danah boyd² (2014) rappellent que les adolescents connectés sont principalement à la recherche d'amis de leur âge comme tout adolescent, certaines études sur la cyber-violence soulignent que les agressions *via* un média numérique sont monnaie courante et peut être liées au fait que l'agresseur n'a pas conscience de commettre un acte grave de conséquences. Une récente note de la DEPP (Hubert, 2014) rappelle que 18% des collégiens ont été victimes de cyber-violence³ en 2013.

Il ressort également de ces précédentes études que les élèves n'accordent que peu de confiance à l'école et à ses acteurs adultes pour les accompagner et les soutenir lorsqu'ils rencontrent des difficultés en lien avec les usages numériques. En conséquence, les problèmes sont souvent repérés trop tard (Cross et al 2009 ; Fernandez, 2015), c'est-à-dire lorsque des situations « compliquées » (boyd, 2014) se présentent. En effet, les collégiens préfèrent se tourner vers des amis ou des proches pour les résoudre et certains mésusages du numérique se développent, perturbent, voire « polluent », le quotidien en y provoquant des incidents malgré les campagnes de prévention et de sensibilisation contre le harcèlement⁴.

2.1. Les pratiques des élèves de primaire

Si les études autour du numérique s'intéressent de façon importante aux pratiques des élèves du secondaire, il est plus rare qu'elles concernent les élèves de primaire. Toutefois, Thompson et Smith (2015), dans leurs travaux réalisés auprès d'élèves de 7 à 11 ans dans des écoles anglaises, rappellent eux aussi que le taux d'équipement tout comme le temps d'utilisation croissent avec l'âge des élèves. Il ressort que les éléments de sécurité sont largement méconnus par les plus jeunes (7-8 ans) qui diffusent des données personnelles sans précautions contrairement aux élèves plus âgés (10-11 ans) qui font preuve d'un niveau de connaissance supérieur en la matière.

Ces travaux font donc ressortir l'insuffisance des conseils dispensés par l'entourage pour développer l'esprit critique des plus jeunes vis-à-vis des ressources numériques et cela montre la nécessité de former, d'informer et de guider dès le plus jeune âge (Staksrud, Ólafsson & Livingstone, 2013) de façon plus significative et engagée que cela ne semble être fait actuellement.

Toujours pour le primaire, il faut noter cependant que les plans d'équipement se multiplient, souvent soutenus par des projets émanant de collectivités associées à des constructeurs. Cela ne signifie pas que les enseignants du primaire soient complètement prêts à l'intégration du numérique dans leurs enseignements même si les pouvoirs publics encouragent les « éducation à ».

¹ 54% de la population de 12 ans et plus dispose d'une tablette ou d'un smartphone (Bigot & Croutte, 2014 ; p.78).

² danah boyd désire qu'aucune majuscule ne figure dans son nom. Voir <http://www.danah.org/name.html>

³ <http://www.education.gouv.fr/cid58122/un-collegien-sur-cinq-concerne-par-la-cyberviolence.html>. Note d'information de la DEPP n°39, novembre 2014.

⁴ . Comme par exemple la campagne NAH contre le harcèlement dont un pan est consacré aux différentes formes numériques dites de « cyber-harcèlement ». Site web de prévention : <http://www.nonaharcelement.education.gouv.fr/ressources>

2.2. Les actions institutionnelles

La fin des années 1990 a été marquée par le repérage d'écarts en termes d'équipement informatique d'origine socio-économique souvent désignée sous le nom de « fracture informatique ». Mais les évolutions des offres de connexion (réseaux, Wi-Fi et BYOD⁵) et d'équipement (smartphone, tablettes tactiles, console, ordinateurs) depuis le début du millénaire ont permis de résorber cette disparité d'équipement dans le grand public. A l'heure actuelle, le repérage d'une « fracture » se situe plutôt au niveau des usages et de la connaissance des enjeux et des risques liés aux outils numériques (Warschauer & Matuchniak, 2010 ; Fernandez, 2015). En effet, les élèves ne sont pas tous en capacité d'analyser les informations auxquelles ils accèdent. Par ailleurs, ils n'ont pas clairement conscience du devenir de leurs données personnelles, des messages, des images ou autres vidéos qu'ils placent volontiers en ligne en particulier sur les réseaux sociaux. La compréhension de ce qui se passe « au-delà de l'écran » demande *a minima* un accompagnement, voire une formation et de réelles démarches de prévention pour développer discernement et esprit critique.

La prise en considération de ces éléments sociétaux dans les politiques éducatives a abouti à la prise en considération depuis 2008 de la nécessité de développer les compétences numériques dans le parcours scolaire, en particulier au collège. Le souci du besoin de développement des compétences numériques en lien avec un usage responsable du numérique a amené une évolution des référentiels du Brevet Informatique et Internet (B2i) (Fluckiger & Bart, 2012 ; Fluckiger & Bruillard, 2008). Les programmes officiels appellent désormais à développer des compétences plus approfondies tant au niveau du primaire que du collège.

La mise en œuvre de « l'enseignement moral et civique » (EMC) en 2015 encourage aussi les enseignants à s'intéresser au développement des compétences sociales et civiques du socle afin de permettre aux élèves de comprendre le bien-fondé des règles, de questionner le pluralisme des opinions que l'on peut trouver dans le cyberspace, de développer un esprit critique et de favoriser le respect des droits et des lois. Cet enseignement moral et civique, transversal, concerne plusieurs disciplines scolaires et sa mise en place commence dès l'école élémentaire. Ainsi, les liens existants entre le « programme d'éducation aux médias » et les « parcours citoyen et celui d'éducation artistique et culturelle » sont conçus pour favoriser l'implication des élèves dans la vie sociale de l'école ou de l'établissement et étoffent le décryptage de l'information reçue.

L'application de ces directives conduit les enseignants à adapter des règlements intérieurs des écoles ou des établissements avec une prise en considération des usages numériques dans les dispositions locales. Mais ils peuvent aussi se traduire par des restrictions des usages possibles avec pour finalité de circonscrire les activités des élèves. Cette tendance réglementaire trouve un écho favorable parmi ceux des enseignants qui considèrent que ces usages sociaux doivent se dérouler à l'extérieur de l'établissement et relever de l'éducation familiale.

Il semble pourtant que l'engagement des équipes dans des actions de prévention et leur capacité à se mobiliser contribue à la préservation d'un climat scolaire serein et permet de réduire les actes de cyber-violence. La réduction de l'impact des violences numériques a un impact favorable sur la santé et la réussite des élèves (Blaya, 2015, p. 69). Cette démarche positive peut s'initier dans la salle de classe par quelques actions individuelles et se développer au niveau de la microsociété que constitue l'établissement scolaire afin de créer les conditions propices à la formation des citoyens.

2.3. Le regard des enseignants sur ces évolutions

Ces éléments nous interrogent sur la place que les enseignants sont prêts à accorder à ces pratiques à l'école, sur le regard qu'ils portent sur elles et sur la représentation qu'ils ont de l'évolution éventuelle de la forme scolaire. Sont-ils prêts, comme leur tutelle le demande, à accorder de l'importance au développement des compétences numériques dans la formation des élèves ? Considèrent-ils les moyens numériques comme une chance d'accès à l'information et à la connaissance comme l'appellent de leurs vœux les récentes orientations officielles ?

De manière plus globale, la forme scolaire est-elle en évolution ? Les enseignants se considèrent-ils comme les gardiens de leurs traditions professionnelles, comme par exemple, l'usage systématique des manuels scolaires ? Les pratiques enseignantes intègrent-elles une nouvelle forme de rapport au savoir, qui propose un accès à de nouvelles ressources disponibles, face à un public qui est davantage à même de « puiser » dans lesdites ressources numériques avec plus ou moins de discernement ? Ces questions nous ont guidés dans l'élaboration de notre questionnaire, même si certaines d'entre-elles ne peuvent pas être abordées « de front » par ce moyen et demanderaient d'autres outils méthodologiques dédiés. Nous avons donc, autant que faire se peut,

⁵ BYOD (acronyme de Bring Your Own Device) : dispositif qui permet aux usagers d'utiliser leurs propres appareils mobiles sur un réseau professionnel.

essayé de soumettre aux enseignants des questions et des propositions sur lesquelles se prononcer de manière à être en mesure d'estimer leur positionnement professionnel.

3. Présentation de la démarche méthodologique

Notre méthodologie de recherche s'est appuyée sur la diffusion d'un questionnaire en ligne auprès des enseignants du premier et du second degré dans huit académies françaises (dont un DOM) sur le thème de l'éducation à la citoyenneté numérique et de sa prise en compte dans les pratiques enseignantes. L'objectif de l'enquête était de recueillir, sous forme électronique, les éléments relatifs à l'engagement des enseignants du premier et du second degré dans la formation à la cyber-citoyenneté, mais aussi, à cette occasion, de repérer quelle était la position qu'ils défendaient vis-à-vis des « pratiques numériques » des élèves.

3.1. Caractéristiques du questionnaire administré

Le questionnaire a été conçu pour repérer d'une part, les relations que les enseignants établissent entre le climat de leur établissement et les usages que les élèves ont des technologies, et, d'autre part, la place que les professeurs accordent aux usages numériques dans leurs enseignements. Sur le plan pratique, nous avons pris appui sur les délégations académiques du numérique (DAN) des rectorats pour adresser, avec leur accord, un email proposant un lien pointant sur notre questionnaire électronique. Nous avons ainsi pu collecter des éléments auto-déclarés sous la forme de plus de 11000 réponses recueillies de façon anonyme durant un peu plus de dix semaines⁶, au cours de l'année scolaire 2014-2015, qui ont permis de constituer fin 2014 une importante base de données⁷ susceptible d'être analysée de manière quantitative.

Le questionnaire comportait quatre parties. La première nous a permis de recueillir les caractéristiques des répondants en ce qui concerne les éléments individuels (âge, sexe et ancienneté) et professionnels (niveau d'enseignement, lieu d'enseignement, nature du territoire et modalité d'organisation du service). La deuxième partie était consacrée à la collecte d'informations sur les moyens informatiques et sur les règles de vie propres aux établissements, et sur celles que l'enseignant interrogé mettait en pratique en classe. La troisième partie s'intéressait spécifiquement à la prise en compte par l'enseignant de la formation à la cyber-citoyenneté et de sa position par rapport aux instructions officielles. Enfin, la quatrième partie s'intéressait au point de vue de l'enseignant sur la « citoyenneté numérique » qui était l'objet principal annoncé par l'enquête. Elle abordait les pratiques en classe, en école et/ou en établissement en lien avec les usages du numérique par les élèves. Après retrait des questionnaires renseignés de manière incomplète, ainsi que des réponses provenant d'académies qui faussaient la représentativité de l'échantillon (voir le point 3.3) nous avons conservé 9356 réponses d'enseignants du primaire et du secondaire.

3.2. Caractéristiques de l'échantillon total recueilli

Sur le plan des données de l'échantillon (N=9356), les répondants se répartissent comme dans l'ensemble du territoire (trois quart dans le secondaire et un quart d'entre eux dans le primaire). Nous observons au sein des enseignants du secondaire une quasi-parité entre les enseignants de collège et ceux de lycée (toutes filières confondues) Les femmes sont largement majoritaires dans cette enquête avec 66,4% des répondants ce qui est aussi très proche des indicateurs officiels nationaux (DEPP, 2015, pp. 286-287) et caractérise la représentativité de l'échantillon obtenue tout comme le fait que le niveau le plus significatif de cette féminisation s'observe au niveau du primaire.

Le contexte d'exercice de la population se caractérise en fonction de la taille des établissements d'exercice (écoles, collèges et lycées), de la typologie de ceux-ci (REP, REP+ et Réseau Ambition Réussite). Près de 9 enseignants sur 10 sont affectés dans des établissements ne dépendant ni de l'éducation prioritaire, ni des réseaux ambition réussite. La répartition des écoles primaires du point de vue de leur taille laisse apparaître une classe modale pour des écoles de 6 à 10 classes, tout de même 20% des répondants enseignent dans des écoles de 10 classes et plus et environ 15% des écoles sont de petites tailles (3 classes et moins).

Près d'un quart des répondants en primaire (23,6%) enseigne dans des classes à niveau multiple. Le taux de décharge des répondants est de 20,5% (partiel : 18,5%, total : 2%) alors que le taux de décharge (partiel ou total) pour l'ensemble des enseignants était de 13,5% en 2014-2015 (DEPP, 2015, p. 290).

⁶ Le questionnaire a été accessible aux répondants du 15 octobre au 31 décembre 2014.

⁷ Récépissé CNIL n° 1819095 v0 du 17 décembre 2014.

Les effectifs des établissements d'affectation pour le secondaire se situent autour d'une classe modale comprise entre 300 et 600 élèves. Cette classe modale contient la valeur de l'effectif moyen des collèges du secteur public pour l'année scolaire 2014-2015 (494 élèves) avec un effectif réparti équitablement autour d'un effectif de 600 élèves.

La répartition territoriale de notre échantillon total est constituée très majoritairement d'établissements se situant sur des communes dont la population est comprise entre 2 000 et 100 000 habitants. Très logiquement, nous observons une inversion entre le primaire qui est davantage représenté sur des villes de moins de 2000 habitants alors que les établissements d'exercice des enseignants du secondaire sont situés sur des villes de taille plus importante.

3.3. Spécificités et irrégularités marginales de l'échantillon

Sur le plan des différences entre notre échantillon et la population parente, les enseignants de 50 ans et plus sont légèrement surreprésentés. Par contre, cette surreprésentation ne concerne pas les moins de 30 ans (données DEPP 2015 ; RERS 2015 p. 289). En termes d'ancienneté, nous obtenons un échantillon de personnes plutôt expérimentées en raison de deux classes majoritaires, chacune représentant 35% de l'effectif total, l'une ayant une ancienneté supérieure à 10 ans et l'autre ayant 20 ans et plus et 3630 enseignants du secondaire exercent la fonction de professeur principal ce qui les place dans une position privilégiée dans une démarche éducative et d'accompagnement des élèves. Cet effectif représente 38,8% de notre échantillon total et près de la moitié des enseignants du secondaire (51,7%).

Les taux de réponses académiques moyens pour le primaire et le secondaire sont respectivement de 2,69% et 6,93% pour l'échantillon retenu. Nous remarquons néanmoins que trois académies ont un taux de réponse sur le primaire très faible et inférieur aux autres (Grenoble, Nouvelle-Calédonie et Toulouse). L'académie de Grenoble n'ayant pas obtenu un niveau de participation important (l'explication peut résider dans nos choix de modalités de diffusion ou être liée à une période de sollicitation mal choisie avec une superposition de sollicitations ou une moindre disponibilité des enseignants. Pour les établissements du secondaire, nous retrouvons au sein des différentes académies une part sensiblement équivalente entre les enseignants de collèges et de lycées.

Nous pouvons néanmoins conclure que notre échantillon, sans être parfait, reflète assez bien la répartition des enseignants que ce soit en termes de degré (primaire/secondaire), de classes d'âge, de genre, de territoire, de taille d'établissement. On peut néanmoins reprocher à cet échantillon de n'être constitué que de réponses d'enseignants lisant leurs e-mails professionnels ce qui peut constituer un biais même si l'usage de l'e-mail, principal canal de communication institutionnel, a tendance à se généraliser dans tous les secteurs professionnels.

4. Présentation des résultats

4.1. Eléments généraux

Notre questionnaire portait, selon son intitulé, sur la « citoyenneté numérique ». Même si cette expression reste assez floue et sujette à interprétation, ce titre a forcément introduit un effet sur les destinataires qui ont pu donner divers sens à ce thème, certains enseignants ayant même pu s'autocensurer, n'ayant selon eux, rien à dire sur cette question. Il reste que le nombre très important de participants montre que ce sujet a suscité de l'intérêt.

Les 9356 réponses obtenues permettent de discerner différents sens qui ont pu être attribués à cette expression. Les retours nous ont ainsi permis de constater que les enseignants, dans plus de 8 établissements sur 10, abordent cette problématique des usages de matériel numérique dans leur règlement intérieur (seuls 4,1% des répondants ne savent pas si leur règlement aborde ce sujet)⁸, et c'est dans le secondaire que le règlement intérieur confère (ou refuse) le plus souvent une place « officielle » au numérique dans l'établissement.

Nous notons une grande différence entre le premier et le second degré. Pour les établissements du primaire, « l'intégration » du numérique dans les enseignements est moins prise en compte que dans les établissements du secondaire. Dans le primaire, la place du numérique est moindre dans des écoles de moins de 5 classes alors que celles de plus de 10 classes l'intègrent davantage. Cette observation se retrouve aussi, très logiquement, liée à la taille du territoire d'implantation des écoles.

⁸ Selon la DEPP/MENESR (2015) 90% des établissements scolaires disposent d'un règlement qui comprend un volet TICE et 7 projets d'école sur 10.

Ces différences ne sont pas liées à l'équipement car les 9356 réponses de cet échantillon montrent que le niveau d'accès à Internet est quasi-total dans les écoles primaires (95%) et total dans les établissements du secondaire (100%). Ces chiffres confirment d'ailleurs l'évolution récente des taux d'équipement⁹ et de prise en considération du numérique dans le fonctionnement des établissements scolaires du primaire comme du secondaire. Nous constatons néanmoins qu'il existe des manières plus ou moins « réglementées » de prendre en compte le numérique dans les établissements scolaires. Les établissements les moins exposés aux pratiques des élèves ont logiquement moins tendance à donner un autre sens à la citoyenneté numérique.

Nous le verrons plus loin, de nombreux enseignants, principalement dans le secondaire, ont associé le terme « citoyenneté numérique » à l'évolution des instructions officielles concernant le « numérique responsable » ce qui constitue une nuance importante, puisqu'il est moins question de réglementer que de mener une démarche de responsabilisation des élèves. Cette interprétation n'exclut en rien l'option réglementaire et de nombreux répondants combinent ces deux approches.

4.2. Perception du respect des règles de la forme scolaire dans l'établissement

Comme cela a été dit, la question du règlement des établissements et des classes a été majoritairement rapprochée du thème de la citoyenneté numérique. Afin d'obtenir quelques points de repère sur les représentations majoritaires, nous avons demandé aux répondants la part qu'ils accordaient au sein de leur enseignement respectivement à la politesse (comme indicateur du respect formel des règles) et au respect des autres (comme indicateur du respect d'un principe de vie collective). De manière très significative, presque trois-quarts des enseignants (74,2%) prennent en compte, à parts égales, les deux types de respect et un quart (23,8%) se préoccupe majoritairement du respect d'autrui. Ces déclarations illustrent une vision de la relation éducative centrée sur le développement d'attitudes respectueuses au sein des établissements afin de permettre un meilleur climat scolaire.

Bien que les règlements aient évolué, les règles de vie à l'école ou dans l'établissement sont perçues comme peu influentes en ce qui concerne les conduites civiles ou inciviles. Cette influence est, selon les enseignants, très significativement reliée à l'éducation familiale pour 82,2% des répondants. « L'influence de la société » en général est désignée pour 41,4% des répondants et les médias (TV et Internet) le sont pour 19,6% d'entre eux. Cette relation n'est ni liée à la nature du territoire, ni à la taille des établissements d'exercice mais très significativement corrélée au sexe et au niveau d'affectation (primaire ou secondaire). Les femmes et les enseignants du primaire désignent davantage l'influence de l'éducation familiale et des règles de vie dans l'école sur la citoyenneté alors que les hommes et les enseignants du secondaire désignent prioritairement les médias et la société en général (Tableau 1).

4.3. Participation et implication à l'éducation à la citoyenneté numérique

Il ressort de l'enquête un phénomène déjà mis en évidence par Fernandez (2015) dans le secondaire : la prise en compte par les enseignants de toutes les disciplines de la nécessité de former aux usages des matériels numériques. Fait assez surprenant, seulement une faible proportion de répondants du collège ou du lycée (5,6%) considère que cette éducation relève d'une discipline scolaire spécifique (on aurait pu faire l'hypothèse que les professeurs d'éducation civique ou les professeurs documentalistes soient plus spécifiquement concernés). Cette observation illustre l'évolution du caractère transversal accordé par les enseignants à la formation au numérique et l'implication, voulue ou subie, de toutes les disciplines scolaires dans ce domaine. Mais le souci est-il clairement lié au développement d'incivilités dans l'établissement ? Ce n'est pas certain car une grande partie des enseignants (43,5%) déclare ne pas avoir pas réfléchi au lien qui pouvait exister entre le développement du numérique et le comportement des élèves dans l'école ou l'établissement (Tableau 2). Lorsque cette réflexion a été menée (30% des répondants) 27% de cette sous-population n'établit pas de lien, contre 43% qui perçoit les technologies comme un facteur déterminant.

Dans le secondaire l'analyse multivariée de la figure 1 met en avant l'importance du facteur « établissement » (collège, lycée ou lycée professionnel). Ceci nous permet de penser que les usages quotidiens qui s'invitent à l'école sont étroitement liés à l'âge des élèves et se traduisent par des avis différents de la part des enseignants. Vécu de façon assez neutre au primaire, le numérique semble perçu plutôt comme un facteur négatif au collège et plutôt positif au lycée (figure 1). Cette observation est très significativement corrélée au niveau d'enseignement puisque les enseignants du primaire font moins ce lien (ou n'y ont pas réfléchi) que les enseignants du secondaire ce qui se traduit dans l'AFC par une position des enseignants de l'école primaire

⁹ On peut rapprocher cette évolution en termes de connexion Internet, de l'évolution des taux d'équipement constatés par la DEPP, calculés en « postes par élèves » ayant presque doublé entre 2006 et 2012.

proche du centre (neutre). Les hommes se positionnent un peu plus nettement que les femmes qui évoquent plus souvent le fait qu'elles n'y ont pas réfléchi. Les variables d'âge et d'ancienneté sont également significatives puisque les enseignants les plus expérimentés et ceux âgés de 50 ans et plus attribuent une influence positive aux usages numériques et établissent moins volontiers une relation avec des comportements incivils. L'AFC montre également que l'âge (ou l'ancienneté) des enseignants est le facteur le plus déterminant dans la nature du regard porté sur l'influence du numérique sur le comportement des élèves.

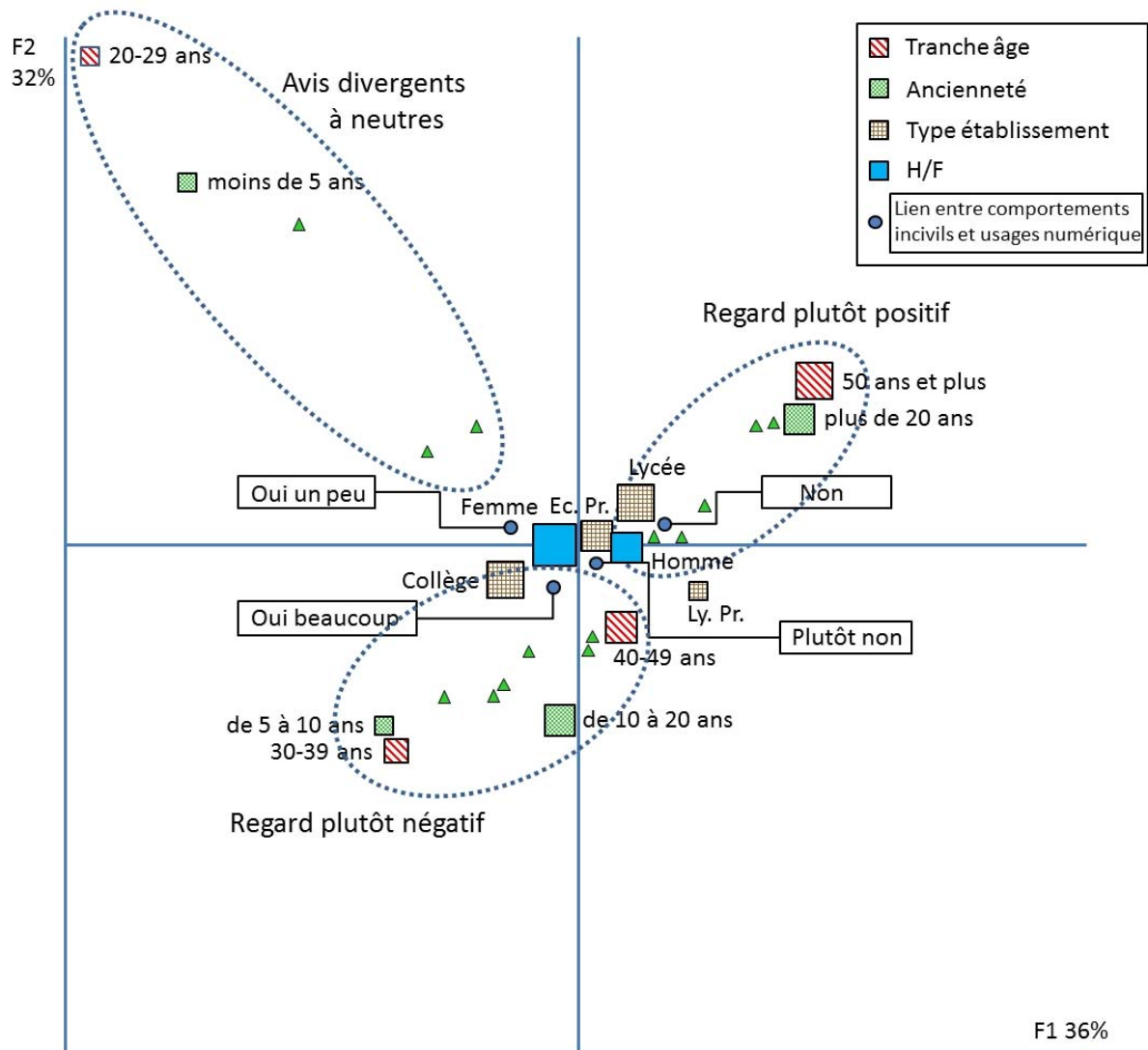


Figure 1 : Cette AFC montre que l'âge (ou l'ancienneté) des enseignants interrogés est déterminant dans le regard porté sur le numérique à l'école. La figure montre aussi le clivage entre collège et lycée qui apparaît distinctement alors qu'à l'école primaire le regard est plutôt neutre. On peut interpréter les tendances opposées au collège et au lycée comme traduisant des pratiques du quotidien différentes chez les élèves qui peuvent avoir alors un impact positif ou négatif sur le regard des enseignants.

Les difficultés rencontrées avec les mésusages numériques et la cyber-violence (fréquents au collège) sont plus souvent liées aux attitudes violentes ou déviantes envers les autres (qu'ils soient élèves ou enseignants...). Ceci est confirmé par le fait que respecter les règles d'usages des matériels numériques est considéré par 7 enseignants sur 10 comme impactant la civilité et la citoyenneté des élèves auxquelles s'ajoutent encore 23,7% de réponses de type « peut-être ». Cet avis n'est pas corrélé à la taille de l'établissement ou de l'école fréquenté(e). Indépendamment des effets générationnels, les réponses relatives à l'existence d'un impact concernent principalement les affectations dans le secondaire sans réelle distinction entre collège et lycée. La

variable de genre à l'inverse est significativement corrélée à la prise en compte des usages numériques car les hommes se prononcent négativement alors que les femmes sont surreprésentées dans les réponses de type « peut-être ». Mais on le voit, le lien entre usages numériques et civilité-citoyenneté est davantage opéré par les enseignants appartenant à la tranche 30-39 ans et les plus expérimentés (+ de 20 ans d'ancienneté) alors que les enseignants âgés de 40 à 49 ans se prononcent majoritairement sur les réponses de type « peut-être » (Tableau 3). Les enseignants appartenant à la tranche des plus jeunes (20-29 ans) ont des avis plus dispersés ou évasifs sur l'influence du numérique que celui de leurs aînés.

4.4. Un engagement collectif des enseignants sur la question du numérique

La cohérence des réponses laisse supposer qu'il existe un engagement des enseignants dans une démarche commune au sein de l'établissement scolaire même si la nature de cet engagement est clairement liée aux niveaux d'enseignement et au clivage primaire/secondaire. En effet, les avis sont plus tranchés et la démarche est plus importante dans les établissements du secondaire que dans le primaire (82% de réponses favorables pour le secondaire contre 55,2% pour le primaire).

Mais de façon générale, les échanges entre enseignants existent lorsqu'ils rencontrent des difficultés puisque plus de 9 enseignants sur 10 (93,8%) déclarent échanger avec des collègues à propos des difficultés rencontrées tous niveaux confondus. Ils le font très majoritairement dans leur école (99%), mais 29,6% d'entre eux se tournent aussi occasionnellement vers des collègues extérieurs à leur établissement. Cependant, la consultation de ressources en ligne (sites de prévention) n'est que très peu répandue car seulement 10,3% des répondants déclarent consulter des sites internet pour avoir des informations, des relations d'expériences ou des pistes de réflexion.

Les organisations d'écoles ou d'établissements sont souvent pensées de façon collective : une réflexion et l'accord sur des conduites communes sont établis au sein des écoles et des établissements pour les trois quart des répondants (75,5%). Curieusement, dans le secondaire, les plus gros établissements sont ceux dans lesquels ces règles communes sont les moins mises en place alors que dans le primaire il s'agit du contraire. On peut l'expliquer par le fait que dans les écoles de moins de 5 classes (où les règles communes existent le moins) la cohésion de l'équipe éducative est plus facile à obtenir et ne relève pas de procédures spécifiques (Tableau 4).

L'ancienneté et l'âge des répondants sont des variables qui sont corrélées à la mise en place de conduites communes puisque les professeurs de moins de quarante ans et ceux ayant une ancienneté inférieure à 10 ans sont les moins concernés alors qu'il s'agit de l'inverse pour les enseignants de plus de 40 ans et de ceux qui disposent d'une expérience de plus de 10 ans.

4.5. Le thème du « numérique responsable »

Le thème de l'usage responsable d'internet revient souvent dans l'enquête et correspond à une interprétation moins réglementaire de l'expression « citoyenneté numérique ». Cette approche est perçue favorablement par plus de 8 enseignants sur 10 (83,7% de valeurs cumulées) avec une importance notée de manière plus significative dans le secondaire sans distinction entre les enseignants en collèges et en lycées. Les motivations des enseignants à s'investir dans une formation aux usages responsables du numérique sont très majoritairement centrées sur les convictions personnelles de l'importance de cette formation pour les élèves dans le futur (62,6%), l'apprentissage des règles de communication numérique (37,7%) et la lutte contre les incivilités (28,7%), alors que la contribution aux attentes institutionnelles (validation du B2i et du socle) semble moins motivante avec respectivement 25,1% et 21,7% de réponses (Tableau 5).

Ce sont les enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés qui se déclarent, de manière très significative, davantage motivés par les attentes institutionnelles et la lutte contre les incivilités alors que les enseignants les plus âgés et expérimentés trouvent leur source de motivation autour de l'appropriation des règles de communication numérique et de l'importance qu'ils accordent au numérique pour le futur des élèves.

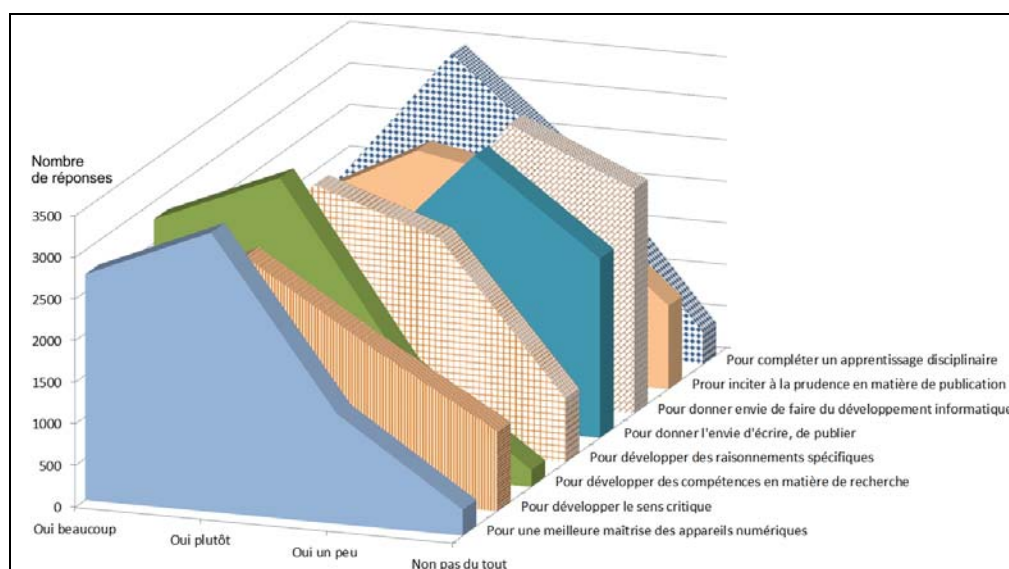


Figure 2: Représentation graphique de la répartition des compétences travaillées par les élèves

La prise en compte des usages des TICE dans les enseignements est mentionnée par 61,3% des répondants et se manifeste de manière bien plus importante dans le secondaire (sans distinction collège-lycée). Une proportion légèrement supérieure se dégage en matière de non-usage pour les hommes et pour les enseignants ayant une ancienneté supérieure à 20 ans.

Les objectifs déclarés de la formation au numérique dans les enseignements sont principalement dirigés vers les usages de communication et la maîtrise des usages d'Internet. Dans une moindre mesure, un des objectifs de la formation s'intéresse à l'anticipation des problèmes liés au numérique et la sensibilisation aux dangers des réseaux sociaux (Figure 2).

5. Discussion

Cette étude fait apparaître que le numérique est désormais très présent dans les esprits des enseignants même si on ne peut rien affirmer quant à leurs pratiques effectives. Souvent « rapprochée » de l'éducation à la citoyenneté par les enseignants, la formation aux usages du numérique leur semble indispensable, mais les cadres réglementaires imposés semblent paradoxalement assez restrictifs quant à l'usage de ces moyens à titre personnel par les élèves. Ce regard est surtout perceptible au secondaire dans la mesure où les enseignants de collèges et de lycées prennent déjà en compte la cyber-citoyenneté dans leurs actions, mais elle est aussi perceptible dès l'école élémentaire pourtant moins exposée aux usages personnels des plus jeunes. Le collège quant à lui semble occuper une place à part, car les pratiques du numérique au quotidien par les élèves semble impacter négativement l'avis des enseignants sur ce sujet. Ce constat est conforme à l'évolution croissante des pratiques de communication numérique qui débutent chez les élèves à l'entrée au collège (avec toutes les maladresses, abus, et mésusages que cela peut inclure), se renforcent et se perfectionnent au fur à mesure de l'avancée dans la scolarité.

Le développement de ces nouvelles pratiques semble plus influencer la démarche éducative (règles de civilité, respect des autres) présente au sein des établissements scolaires, que présager une « fin de l'école », tout au moins dans l'esprit des enseignants interrogés. En effet, les déclarations de ces derniers montrent qu'ils tentent à la fois de contenir l'augmentation des mésusages associés au développement des pratiques et en même temps de mener une action de formation visant la responsabilisation des élèves, en assumant la tension inhérente aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Mais ces deux buts étant parfois perçus comme contradictoires – comment restreindre les usages incontrôlés et vouloir en même temps former les élèves au « bon » usage ? – certains enseignants sont parfois portés sur le versant « contrôle » et d'autres sur le versant « responsabilisation » ce qui est sans doute une des raisons du besoin d'organisation et de cohérence souvent relevé chez les répondants.

Ainsi, le développement des pratiques de communication avec le numérique accentue l'intérêt et la place accordée par les enseignants aux règles de civilité et de respect pour les autres dans leurs enseignements. Mais à ce stade de l'enquête il est difficile de savoir si les références nombreuses aux règlements intérieurs des établissements témoignent d'une volonté de régulation ou de répression. En effet, le fait de peu utiliser les ressources numériques authentiques autour des réseaux sociaux montre la crainte des enseignants à se saisir

d'une sphère qui relève des usages privés et s'effectue sur des médias dont ils n'ont pas forcément la maîtrise. Ce qui nous amène à penser qu'une évolution vers une forme de désacralisation (ou dogmatique) de l'École pour y intégrer des attitudes quotidiennes ou actuelles, qui ne soient pas antinomiques avec la notion de respect, n'apparaît pas comme une remise en cause de la forme scolaire mais une forme d'adaptation aux éléments de contexte qui favorise un meilleur climat scolaire.

Les enseignants s'engagent alors plus facilement, surtout au collège, dans des projets de prévention des mésusages du numérique, ce qui leur permet d'exercer cette maîtrise dans une posture assez « défensive », que dans l'élaboration de dispositifs visant l'éducation à la « citoyenneté numérique » qui relèvent d'une démarche plus incertaine et plus floue. Il reste que la prise en compte d'une démarche de prévention dans le projet d'établissement peut aussi constituer un élément porteur pour faire évoluer le regard des enseignants et faire changer les choses à terme.

L'enquête fait ressortir que la relation entretenue par les enseignants avec les ressources numériques reste encore mesurée et liée à des facteurs générationnels. Les plus jeunes enseignants ont de fortes attentes en matière d'éducation au numérique mais n'ont pas d'avis tranchés sur l'impact des technologies, en revanche pour les 30-39 ans les regards portés sur le numérique sont plus sévères et s'atténuent par la suite, quant aux plus de 50 ans si leur avis est plutôt positif ce sont également ceux qui les utilisent le moins, peut-être en raison de leur attachement à la forme scolaire, ou tout au moins à un manque de légitimité dans l'usage des dites ressources. Nous avons là sans doute une opposition entre différentes formes d'expérience tant scolaire que technique et une vision à court terme qui s'oppose à une mission à long terme...

La perspective d'une « fin de l'école » ne se lit guère dans les déclarations recueillies. En revanche pour la majorité d'entre eux, la question du numérique est à prendre en compte dans le futur qu'elle soit perçue de manière positive ou négative. En ce sens, ces déclarations ne vont pas à l'encontre des plans institutionnels récents en faveur du numérique, mais elles mettent en évidence l'importance de divers facteurs (âge des élèves, types d'établissements, problèmes générés par le numérique dans les établissements, etc.) qui conduisent à la diversité des jugements et regards de ces enseignants.

6. Conclusion

Au travers de cette étude, si l'on se réfère à des travaux de la fin des années 1990 (Cuban, 1993, par exemple) montrant des attitudes de « résistance », nous pouvons observer une réelle évolution des regards portés par les enseignants sur l'émergence du numérique dans notre société et sur l'engagement de certains répondants. D'après les déclarations recueillies, la part des usages numériques augmente bel et bien dans les établissements et sa prise en considération semble pouvoir conduire, à terme, à une évolution de la « forme scolaire » telle qu'elle était définie dans l'ouvrage collectif dirigé par Vincent en 1994. Certains enseignants déclarent participer à des formations aux usages du numérique dès le primaire et de façon plus importante dans le secondaire notamment au collège qui constitue la période critique en matière d'usage et d'éducation à la cyber-citoyenneté. Les enseignants les plus aguerris et expérimentés déjà engagés dans la formation à la citoyenneté transposent leurs pratiques autour des usages numériques en raison notamment de l'importance qu'ils accordent à ces usages pour l'avenir des élèves, et tentent souvent de faire école au niveau de leurs établissements.

Dans un souci de cohérence éducative face à ce nouvel enjeu, et quelles qu'en soient les raisons, nombreux sont les enseignants qui déclarent adopter une démarche collective, des attitudes et des démarches communes qui peuvent contribuer à l'amélioration du climat scolaire. Les difficultés rencontrées, liées ou non au numérique, semblent initiatrices d'échanges entre enseignants d'une même école ou au sein d'un établissement. L'utilisation déclarée d'Internet en classe se développe mais de manière assez marginale. Les objectifs en matière de l'éducation à la civilité sont principalement dirigés vers des usages responsables et la prise de conscience des risques liés au numérique. L'ensemble de données semble témoigner d'une entente des enseignants sur la base étroite de l'importance de prévenir les mésusages du « numérique ». Mais même si nous ne sommes pas devant un « changement de paradigme » nous pouvons néanmoins noter une évolution sensible dans les représentations de ces professionnels de l'éducation.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les DAN des Rectorats des académies, d'Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Guadeloupe, Lyon, Nantes, Poitiers et Toulouse qui ont accepté de diffuser le lien de notre questionnaire vers toutes les boîtes aux lettres électroniques professionnelles des enseignants des différentes académies, assurant ainsi les effectifs de réponse nécessaires pour mener cette enquête.

Références bibliographiques

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16–33.

Bigot, R., & Croutte, P. (2014). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*. Paris : CRÉDOC.

Blaya, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. In C. Blaya (dir.), *Cyberviolence et école* (pp. 69-90). Toulouse: Presses universitaires du Midi.

Blaya, C., & Alava, S. (2012). *Risks and safety for children on the internet: the FR report*. London: London School of Economics. www.eukidsonline.net

Boyd, D. [danah boyd] (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.

Conseil National du Numérique. (2014). *Rapport : Jules Ferry 3.0, bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2014/10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf

Cross, D. & al. (2009). *Australian covert bullying prevalence study (ACBPS)*. Canberra, A.C.T.: Dept. of Education, Employment and Workplace Relations.

Cuban L. (1993). Computers meet classroom: classroom wins. *Teachers college records*. *Columbia University*, 95(2), 185-210.

DEEP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Publication 2015 du MENESR.

Fernandez, G. (2015). *Le développement professionnel des enseignants par le travail collectif. Une approche du projet de formation au numérique responsable au collège*. Thèse de l'Université d'Aix-Marseille.

Fluckiger, C., & Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions vives recherches en éducation*, 7(17), 71-88.

Fluckiger, C., & Bruillard, E. (2008). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. *Actes du Colloque international « L'éducation à la culture informationnelle »*, Lille 3, 16-18 octobre 2008.

Fluckiger, C., & Hétier, R. (2014). Portrait(s) de l'élève en jeune internaute. *Recherches en Education*, 18, 2-10.

Fréquences école. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*.

Hubert, T. (2014). Un collégien sur cinq concerné par la cyberviolence. *Notes d'information de la DEPP*, 34.

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Walsh, W. A. (2013). *Evaluation of internet child safety materials used by ICAC task forces in school and community settings*. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Justice.

Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *l'iPad à l'école: usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE. . Consulté à l'adresse http://karsenti.ca/ipad/rapport_ipad_Karsenti-Fievez_FR.pdf

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2010). Risks and safety on the internet. *The perspective of European children. Final findings from the EU Kids Online survey of 9–16*. Revue

Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis les domiciles. *Réseaux*, 123(1), 59-84.

Ofcom. (2014). *Children and parents: Media use and attitude*. Consulté 23 décembre 2015, à l'adresse http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-use-attitudes-14/Childrens_2014_Report.pdf

Plowman, L. McPake, J., & Stephen, C. (2010). The Technologisation of Childhood? Young Children and Technology in the Home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.

Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 40-50.

Thompson, F., & Smith, P. K. (2015). Usages et prises de risque sur les réseaux sociaux parmi les jeunes de 8-11 ans en Angleterre. In C. Blaya (dir.), *Cyberviolence et école* (p. 30-48). Toulouse: Presses universitaires du Midi.

Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.

Villemonteix, F. (2014) (coord.). *Rapport Ex.ta.t.e* pour le MENESR : *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire*. Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire Ecole Mutations et Apprentissages.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires.

Annexes :

Valeur sur-représentée	Mise en forme en gras
<i>Valeur sous-représentée</i>	<i>Mise en forme en italique soulignée</i>

Tableau 1: Facteurs influençant la civilité et l'incivilité

A votre avis, quel est le facteur qui influence le plus la civilité et l'incivilité?								
	L'éducation familiale		Les règles de vie mises en œuvre à l'école ou dans l'établissement		Les médias (TV et Internet)		La société en général	
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Femme	51,40%	+ (PS)	12,40%		<u>11,60%</u>	- (TS)	24,60%	
Homme	<u>47,60%</u>	- (S)	<u>11,00%</u>	- (PS)	14,60%	+ (TS)	26,70%	+ (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 39,58 ; ddl = 3 (TS)								
Primaire	52,40%	+ (PS)	14,20%	+ (TS)	<u>10,40%</u>	- (TS)	<u>23,00%</u>	- (S)
Secondaire	49,40%		<u>11,20%</u>	- (S)	13,30%	+ (S)	26,00%	+ (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 48,04 ; ddl = 3 (TS)								
Total	6553	82,20%	1560	19,60%	1644	20,60%	3302	41,40%

Tableau 2: Lien entre éducation au numérique et comportements des élèves à l'Ecole

Etablissez-vous un lien entre une éducation au numérique et les comportements des élèves dans votre école ou établissement ?						
	Oui		Non		Je n'y ai pas réfléchi	
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Primaire	<u>17,90%</u>	- (TS)	33,20%	+ (TS)	48,90%	+ (TS)
Secondaire	33,60%	+ (TS)	<u>25,30%</u>	- (TS)	<u>41,10%</u>	- (S)
p = 0,00 ; Khi2 = 173,23 ; ddl = 2 (TS)						
Femme	28,70%		<u>24,90%</u>	- (TS)	46,40%	+ (TS)
Homme	31,60%	+ (PS)	32,20%	+ (TS)	<u>36,20%</u>	- (TS)
p = 0,00 ; Khi2 = 78,06 ; ddl = 2 (TS)						
20 - 29 ans	<u>22,70%</u>	- (TS)	24,80%		52,50%	+ (TS)
30 - 39 ans	<u>27,30%</u>	- (PS)	27,80%		44,90%	
40 - 49 ans	29,80%		28,40%		41,80%	
50 et plus	34,50%	+ (TS)	26,20%		<u>39,30%</u>	- (S)
p = <0,01 ; Khi2 = 61,92 ; ddl = 6 (TS)						
Moins de 5 ans	<u>26,90%</u>	- (PS)	<u>22,20%</u>	- (TS)	50,90%	+ (TS)
de 5 à 10 ans	<u>27,00%</u>	- (PS)	28,30%		44,70%	
de 10 à 20 ans	28,50%		29,10%	+ (PS)	42,40%	
+ de 20 ans	33,2%	+ (TS)	26,90%		<u>39,80%</u>	- (S)
p = <0,01 ; Khi2 = 54,66 ; ddl = 6 (TS)						
Total	2261	30,00%	2079	27,60%	2079	27,60%

Tableau 3: Impact du respect des règles d'usage du numérique sur la civilité ou la citoyenneté des élèves

Respecter les règles d'usage et d'utilisation des matériels numériques a-t-il, selon vous, un impact sur la civilité et la citoyenneté des élèves?						
	Oui		Non		Peut-être	
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Primaire	<u>62,30%</u>	- (TS)	7,10%		30,60%	+ (TS)
Secondaire	72,70%	+ (S)	6,30%		<u>21,10%</u>	- (TS)
p = 0,00 ; Khi2 = 81,31 ; ddl = 2 (TS)						
Femme	70,10%		<u>5,70%</u>	- (S)	24,20%	
Homme	69,90%		8,10%	+ (TS)	<u>22,00%</u>	- (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 18,80 ; ddl = 2 (TS)						
20 - 29 ans	<u>66,80%</u>		6,30%		26,90%	+ (S)
30 - 39 ans	<u>66,00%</u>	- (S)	7,00%		26,90%	+ (TS)
40 - 49 ans	71,90%		6,60%		<u>21,50%</u>	- (S)
50 et plus	72,70%		5,90%		<u>21,40%</u>	- (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 34,22 ; ddl = 6 (TS)						
Total	5464	70,90%	507	6,60%	1830	23,70%

Tableau 4: Tableau multivarié autour des attitudes communes

Dans votre établissement adoptez-vous une attitude conduite commune vis-à-vis des usages numériques ?						
	Oui		Non		Je ne sais pas	
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Primaire	<u>55,20%</u>	- (TS)	38,20%	+ (TS)	6,60%	+ (TS)
Secondaire	82,00%	+ (TS)	<u>14,10%</u>	- (TS)	<u>3,80%</u>	- (S)
p = 0,00 ; Khi2 = 581,05 ; ddl = 2 (TS)						
Collège	85,80%	+ (S)	<u>10,20%</u>	- (TS)	3,90%	
Lycée	<u>78,40%</u>	- (S)	17,80%	+ (TS)	3,80%	
p = <0,01 ; Khi2 = 64,13 ; ddl = 2 (TS)						
moins de 300 élèves	82,60%		12,80%		4,60%	
entre 300 et 600 élèves	83,90%	+ (S)	<u>12,60%</u>	- (S)	3,50%	
entre 600 et 1000 élèves	82,80%		13,80%		3,40%	
plus de 1000 élèves	<u>77,20%</u>	- (PS)	18,10%	+ (TS)	4,70%	+ (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 29,85 ; ddl = 6 (TS)						
Mon établissement n'est pas en Education Prioritaire	75,90%		<u>19,70%</u>		<u>4,30%</u>	
Education prioritaire (REP)	<u>70,20%</u>	- (S)	23,10%	+ (PS)	6,70%	+ (S)
Education Prioritaire +(REP+)	<u>67,70%</u>	- (PS)	26,90%	+ (PS)	5,40%	
Réseau Ambition Réussite (RAR)	72,10%		23,00%		4,90%	
p = 0,01 ; Khi2 = 15,97 ; ddl = 6 (S)						
Moins de 5 ans	<u>62,70%</u>	- (TS)	25,90%	+ (TS)	11,40%	+ (TS)
de 5 à 10 ans	<u>71,30%</u>	- (PS)	23,30%	+ (S)	5,40%	
de 10 à 20 ans	76,30%		20,90%		<u>2,80%</u>	- (TS)
+ de 20 ans	80,9%	+ (TS)	<u>15,90%</u>	- (TS)	<u>3,20%</u>	- (TS)
p = 0,00 ; Khi2 = 225,21 ; ddl = 6 (TS)						
20 - 29 ans	<u>59,60%</u>	- (TS)	28,30%	+ (TS)	12,10%	+ (TS)
30 - 39 ans	<u>73,20%</u>	- (PS)	22,10%	+ (PS)	4,60%	
40 - 49 ans	77,30%		19,70%		<u>3,00%</u>	- (TS)
50 et plus	80,30%	+ (TS)	<u>16,00%</u>	- (TS)	<u>3,60%</u>	- (PS)
p = 0,00 ; Khi2 = 198,21 ; ddl = 6 (TS)						
Femme	<u>73,70%</u>	- (S)	21,60%	+ (S)	4,70%	
Homme	78,40%	+ (PS)	<u>17,40%</u>	- (TS)	4,20%	
p = <0,01 ; Khi2 = 20,10 ; ddl = 2 (TS)						

Tableau 5: Tableau multivarié autour des motivations

Qu'est-ce qui vous motiverait éventuellement pour proposer un usage responsable du numérique?										
	La possibilité de faire valider le B2i aux élèves		La lutte contre les incivilités en classe, dans l'école ou l'établissement		La possibilité d'évaluer plus facilement les paliers du socle commun		La possibilité de faire mieux respecter les règles de la communication numérique		Votre conviction de son importance pour les élèves dans le futur	
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Collège	11,00%	+ (PS)	18,10%		16,90%	+ (TS)	21,20%	- (PS)	32,80%	- (TS)
Lycée	9,00%	- (S)	18,50%		8,90%	- (TS)	23,50%	+ (PS)	40,00%	+ (TS)
p = 0,00 ; Khi2 = 143,47 ; ddl = 4 (TS)										
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Primaire	18,50%	+ (TS)	<u>11,90%</u>	- (TS)	17,10%	+ (TS)	<u>18,60%</u>	- (TS)	34,00%	
Secondaire	<u>10,00%</u>	- (TS)	18,60%	+ (TS)	<u>13,20%</u>	- (TS)	22,30%	+ (S)	35,90%	
p = 0,00 ; Khi2 = 243,48 ; ddl = 4 (TS)										
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
Moins de 5 ans	14,40%	+ (TS)	19,10%	+ (S)	17,20%	+ (TS)	<u>18,90%</u>	- (S)	<u>30,30%</u>	- (TS)
de 5 à 10 ans	12,70%		17,60%		14,70%		20,80%		34,10%	
de 10 à 20 ans	12,00%		<u>15,80%</u>	- (PS)	14,70%		20,90%		36,60%	+ (PS)
+ de 20 ans	<u>11,5%</u>	- (PS)	16,50%		<u>12,00%</u>	- (TS)	23,10%	+ (S)	37,00%	+ (PS)
p = <0,01 ; Khi2 = 77,01 ; ddl = 12 (TS)										
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
20 - 29 ans	15,00%	+ (TS)	19,10%	+ (S)	17,60%	+ (TS)	<u>18,10%</u>	- (S)	<u>30,20%</u>	- (TS)
30 - 39 ans	12,40%		16,80%		16,10%	+ (TS)	20,70%		<u>33,90%</u>	- (TS)
40 - 49 ans	11,90%		<u>15,70%</u>	- (PS)	13,60%		21,50%		37,30%	+ (S)
50 et plus	11,50%		17,30%		<u>11,70%</u>	- (TS)	23,00%	+ (S)	36,50%	
p = <0,01 ; Khi2 = 82,15 ; ddl = 12 (TS)										
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.
- 2 000 hab	16,7%	+ (TS)	<u>14,00%</u>	- (TS)	17,30%	+ (TS)	<u>19,40%</u>	- (PS)	<u>32,60%</u>	- (PS)
entre 2000 et 100 000 hab	<u>11,70%</u>		17,30%		14,10%		21,90%		35,00%	
+ de 100 000 hab	<u>10,8%</u>	- (PS)	17,00%		<u>12,20%</u>	- (S)	20,60%		39,40%	+ (TS)
p = <0,01 ; Khi2 = 78,06 ; ddl = 8 (TS)										
	Nb	% obs.	Nb	% obs.	Nb	% obs.	Nb	% obs.	Nb	% obs.
Total	1478	21,70%	2023	29,70%	1709	25,10%	2564	37,70%	4259	62,60%