

## **Vers une meilleure compréhension de la vision des apprenants de leur enseignement et de leur lien au numérique : résultat d'une enquête pré-confinement**

OLIVIER ABGRALL

Institut Agro Rennes-Angers, France, [olivier.abgrall@agrocampus-ouest.fr](mailto:olivier.abgrall@agrocampus-ouest.fr)

THOMAS CROGUENNEC

Institut Agro Rennes-Angers, France, [thomas.croguennec@agrocampus-ouest.fr](mailto:thomas.croguennec@agrocampus-ouest.fr)

LAURA DUMAS

Faculté de Marketing et d'Agrosciences, Université Haute-Alsace, France, [laura.dumas@uha.fr](mailto:laura.dumas@uha.fr)

JEAN-MARC FERRANDI

ONIRIS, LEMNA, France [jean-marc.ferrandi@oniris-nantes.fr](mailto:jean-marc.ferrandi@oniris-nantes.fr)

MAXIME ISNER

Faculté de Marketing et d'Agrosciences, Université Haute-Alsace, France, [maxime.isner@uha.fr](mailto:maxime.isner@uha.fr)

VALERIE LECHEVALIER

Institut Agro Rennes-Angers, France, [valerie.lechevalier@agrocampus-ouest.fr](mailto:valerie.lechevalier@agrocampus-ouest.fr)

MARINE MOUSSIER

Campus ESA Paris, France, [m.moussier@groupe-esa.com](mailto:m.moussier@groupe-esa.com)

LIONEL MUNIGLIA

Université de Lorraine, ENSAIA, France, [lionel.muniglia@univ-lorraine.fr](mailto:lionel.muniglia@univ-lorraine.fr)

### **Résumé**

Depuis la démocratisation du numérique, l'enseignement supérieur connaît une mutation sans précédent. Les apprenants se forment désormais à toute heure, en tout lieu et avec de multiples outils. Pour autant, le besoin de proximité entre pairs et avec les enseignants est toujours aussi présent, ce qui peut paraître contradictoire avec l'idée d'un enseignement 100 % à distance. Quelles sont les attentes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement supérieur pour les années à venir ? Cet article fait le bilan d'une étude qualitative menée auprès de 33 étudiants de 13 établissements de l'enseignement supérieur en agroalimentaire français avant la crise de la COVID-19. En complément, 178 lycéens ont répondu à un questionnaire destiné à mieux comprendre leurs habitudes d'apprentissage à l'ère digitale. L'ensemble permet de proposer des clés pour envisager l'évolution de l'enseignement supérieur de manière avertie : l'adaptation des formations au contexte professionnel, leur individualisation grâce au numérique et au maintien d'un lien présentiel avec l'enseignant. Il montrera notamment tout

l'intérêt de s'orienter vers une hybridation raisonnée des enseignements pour lever les risques et les craintes perçus par les apprenants.

### **Abstract**

The democratization of the digital technologies is leading to unprecedented changes in university education. Learners now learn at any time, in any place and with various tools. However, the need for proximity with their peers and with teachers is still present, which goes against the idea of a 100% distance learning. What do learners expect from higher education in the years to come? This paper addresses this issue through the result of a qualitative survey of food science students from 13 French universities prior to the COVID-19 crisis. It's also drawn on the responses of 178 high school students surveyed about their learning habits in the digital era. The whole offers keys to approach the higher education development wisely: adaptation of training to the professional context, individualization thanks to digital technology and maintenance of face-to-face exchange with the professor. In particular, it shows the interest of moving towards a reasoned hybridization of learnings to remove the risks and the fears perceived by learners.

### **Mots-clés**

Attentes, apprenants, pédagogie, numérique, études qualitatives et quantitatives, hybridation

### **Key words**

Expectations, learners, pedagogy, digital, qualitative and quantitative studies, hybridization

## **1. Introduction**

Pour s'adapter aux nouvelles générations d'apprenants, l'enseignement supérieur doit repenser ses pratiques pédagogiques notamment sous le prisme du numérique et des nouvelles technologies. En 2015, le Conseil Économique, Social et Environnemental a émis un avis sur la pédagogie numérique montrant la nécessaire transformation du rôle de l'enseignant (Djebara & Dubrac, 2015). Le modèle transmissif jusqu'alors dominant périclite au sein de la pédagogie numérique où « *la digitalisation aplatit la relation... et amoindrit les hiérarchies* » (Ghozlane *et al.*, 2016). L'occasion est offerte à l'enseignant de se saisir de cette opportunité pour endosser un rôle d'accompagnateur dans les apprentissages. Cette nouvelle position de l'enseignant, couplée aux nouveaux outils numériques, permettra d'impliquer davantage les apprenants dans

les enseignements grâce notamment aux dispositifs hybrides (Lebrun, 2015). Ces dispositifs se caractérisent comme un mélange entre enseignements en présentiel et en ligne (Graham, 2006) et peuvent répondre en partie aux enjeux soulevés par l'apparition de la nouvelle génération d'apprenants : les *digital natives*. Ces nouvelles modalités permettent en effet de s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage, d'accroître l'interactivité entre étudiants et enseignants ou de faciliter la coopération entre étudiants (Djebara & Dubrac, 2015 ; Ghozlane *et al.*, 2016). Enseignants et apprenants ont, plus que jamais, à leur disposition de nombreux outils pour personnaliser l'enseignement et l'apprentissage. Il est néanmoins nécessaire de garder en tête qu'« *au bout du compte, ce sont surtout les usages qu'en font les enseignants et les élèves qui sont déterminants* » (Karsenti & Collin, 2013) afin d'éviter de tomber dans le stéréotype d'un enseignement supérieur dicté à 100 % par des ordinateurs.

Face aux évolutions des attentes des générations d'apprenants actuelles et à venir, comment construire un dispositif d'apprentissage favorisant l'engagement de ces apprenants au regard de la place croissante du numérique ? Comment donner du sens aux enseignements et préparer les apprenants à agir en situation professionnelle ?

Pour répondre à ces interrogations deux enquêtes ont été conduites avant la crise de la Covid-19 : d'une part, auprès d'étudiants suivant une formation de niveau ingénieur et master en agroalimentaire et, d'autre part, auprès de lycéens (en tant que futurs apprenants de l'enseignement supérieur) pour mieux comprendre leur vision de leurs enseignements et leur lien au numérique. Ces études ont été menées dans le cadre du projet collaboratif HILL, « *Hybrid Innovative Learning Lab* ». Financé par le Programme d'Investissement d'Avenir PIA3 « Nouveaux cursus à l'Université », ce projet regroupe 13 établissements de l'Enseignement supérieur français. Il participe à la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur avec deux objectifs principaux : développer une offre innovante de formations (initiale et continue) dans le champ de l'éco-innovation alimentaire et proposer un modèle original d'apprentissage porté par les formateurs et adapté aux apprenants et à leur diversité grâce à l'hybridation de plusieurs dispositifs pédagogiques.

Après avoir présenté les caractéristiques de la nouvelle génération d'apprenants (la génération Z), nous exposerons la méthodologie suivie pour mener à bien nos deux études, puis leurs résultats. Ceux-ci mettront en évidence la stratégie d'acquisition de connaissances, la vision des pédagogies non numérique et numérique et la pédagogie perçue comme idéale dans l'enseignement supérieur.

## **2. Les attentes spécifiques de la Génération Z**

Les apprenants en études supérieures pour les dix prochaines années font partie de la génération Z (Bassiouni & Hackley, 2014), une génération reconnue comme bien ancrée dans l'ère digitale. Toutefois, ils ne souhaitent pas apprendre en démultipliant les technologies à leur disposition mais plutôt en utilisant quelques outils adaptés et bien exploités. Grâce à des accès permanents et faciles à l'information, ils semblent moins désireux d'amasser des connaissances que leurs aînés, préférant l'apprentissage par l'expérience. Ils aspirent à une approche globale de la formation avec une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation (Blackburn *et al.*, 2018 ; Endrizzi & Sibut, 2015).

Cette génération plus adepte de l'apprentissage en autonomie posséderait une durée d'attention plus courte que les précédentes (Casoinic, 2016 ; Couture, 2015). Favorable à l'utilisation de méthodes pédagogiques actives, elle cherche à travailler selon un mode plus collaboratif et à donner du sens à ses apprentissages. Enfin, elle apprécie l'apprentissage par résolution de problèmes ou par projet (Couture, 2015 ; Mohr & Mohr, 2017).

Pour autant, le diplôme n'est plus la seule finalité de cette génération d'apprenants. Leur projet professionnel, pour eux central (Endrizzi & Sibut, 2015), donne sens au contenu et au parcours de leur formation. Ces apprenants manifestent le besoin d'être guidés plus individuellement dans leurs apprentissages, avec des rétroactions régulières du formateur. Ce dernier ne serait plus la seule source de connaissances et représenterait un coach qui peut les aider à choisir le meilleur chemin à suivre (Couture, 2015).

Leur arrivée dans l'enseignement supérieur demande ainsi aux formateurs de prendre du recul quant aux pratiques pédagogiques mises en œuvre pour s'adapter à ces nouveaux profils. Même si cette question n'est pas nouvelle, l'adaptation des méthodes pédagogiques à la pluralité des profils d'apprenants et aux enjeux sociétaux reste d'actualité (Bireaud, 1990). Comment « aligner la politique et les modes d'apprentissage des jeunes aux besoins du monde de l'entreprise » (Casoinic, 2016) ? En outre, le milieu professionnel recherche des acteurs capables de travailler et de prendre des décisions dans un univers complexe plutôt que des collaborateurs ayant uniquement accumulé des connaissances (Frاند, 2000). Une telle approche bouscule la vision dominante au sein de l'enseignement supérieur selon laquelle le formateur se présente à ses étudiants pour partager son savoir et ses connaissances issus de son domaine de recherche.

Pour offrir une pédagogie en accord avec les attentes de cette nouvelle génération nous avons besoin de mieux connaître et de confirmer :

- Leurs stratégies de recherches d'informations lors de leurs apprentissages,
- Leur vision des dispositifs d'apprentissage numériques et non numériques,
- Leur idéal d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Dans ce but, deux enquêtes ont été menées auprès d'étudiants des établissements membres de HILL et de lycéens français.

### **3. La méthodologie**

Deux études ont ainsi été conduites d'une part, auprès de la génération d'apprenants à venir et, d'autre part, auprès de l'actuelle pour appréhender leur vision de la pédagogie et leurs attentes.

#### **3.1. Mesure des attentes de la génération à venir**

Pour cette enquête auprès d'un public lycéen dans le contexte du premier confinement de la pandémie de Covid-19 (premier semestre 2020), nous avons diffusé notre lien vers notre enquête en ligne (outil Lime Survey) par mail auprès d'enseignants du secondaire en relation avec les établissements de formation supérieure du projet HILL. Ces enseignants ont permis une diffusion en distanciel de l'enquête au sein des lycées situés principalement dans les secteurs géographiques de Nantes, Rennes, Colmar et Nancy. Au final, les réponses de 178 lycéens ont été retenues pour le traitement des données (les autres étant incomplètes ou inexploitables).

Le but de ce questionnaire était de saisir non seulement les habitudes de travail et les méthodes d'acquisition des connaissances, mais également la place du numérique dans les stratégies d'apprentissage de ces futurs apprenants du supérieur.

Les 178 lycéens, dont 68 % sont de sexe féminin, se répartissent équitablement selon leur niveau : seconde, première et terminale. 90 % d'entre eux préparent un baccalauréat général et envisagent de poursuivre des études supérieures.

#### **3.2. Étude exploratoire et compréhensive des attentes en matière pédagogique des étudiants**

En 2019, 33 étudiants volontaires des 13 établissements de l'Enseignement supérieur du programme HILL ont été interrogés au moyen d'entretiens semi-directifs de groupe d'une durée moyenne de 2 heures. Chaque entretien, mené par deux enquêteurs auprès de groupes de 2 à

5 étudiants (niveau L3 à M2), a été enregistré et intégralement retranscrit. Des analyses thématique, lexicale et structurale (Classification Descendante Hiérarchique (CDH) selon la méthode de Reinert (1983) et Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)) ont ensuite été réalisées à l'aide du logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014). La méthode développée par Reinert (1983) a pour objectif de modéliser la distribution des mots dans un discours et d'identifier les termes les plus utilisés par les sujets. Elle permet ainsi de mettre en lumière les structures signifiantes d'un corpus, les « *mondes lexicaux* » (Reinert, 2001). Ces univers sont présentés sous la forme de classes, qui regroupent les mots selon leur chi-deux ( $\chi^2$ ) d'association à la classe.

Plusieurs étapes ont été suivies :

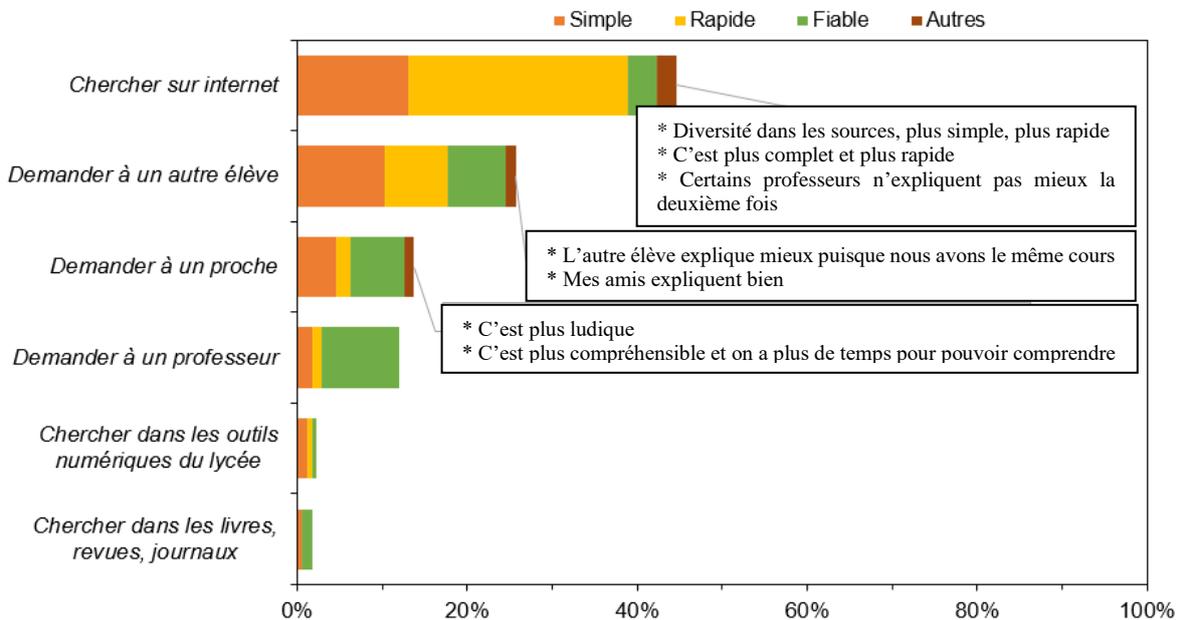
- Au sein de chacune des thématiques des entretiens, les occurrences de mots supérieures à 50 ont été analysées pour identifier quelles étaient les idées associées à ces mots en fonction des verbatim qui s'y référaient. Les synonymes étaient manuellement fusionnés lors du traitement des données.
- Une analyse des similitudes pour les mots d'occurrence supérieure à 100 a ensuite été menée. Elle permet de voir comment sont liés les mots entre eux. Plus le mot/le lien est gros, plus il est important au sein de la thématique et plus la liaison avec l'autre mot est importante. La présentation en halo (similitude halo) permet d'avoir une lecture intuitive suivant les thématiques et la forme du graphe.
- Enfin, une classification hiérarchique descendante a été conduite. Son analyse a été effectuée *via* une classification double sur regroupement des segments de textes (RST). Celle-ci a permis une première analyse sur des RST donnés suivie d'une seconde analyse sur ces mêmes RST en faisant varier leur taille pour affiner et consolider la classification et les classes qui en ressortaient. Par souci d'homogénéité de classes, leur nombre a volontairement été limité à 5 maximum.

#### **4. Les stratégies d'acquisition d'informations des lycéens**

Avant d'étudier le comportement des lycéens face au numérique, il est intéressant d'observer les stratégies qu'ils déploient quand ils sont en difficulté et ne comprennent pas un point particulier lors de leurs révisions ou de leurs devoirs. Près de la moitié (44 %) a le réflexe d'aller chercher des réponses sur internet. Un quart d'entre eux demande de l'aide à un autre lycéen. Seuls 14 % demandent de l'aide à un proche, et 12 % à un enseignant. Les outils numériques

du lycée, les livres, les revues et les journaux ne représentent qu'une très faible part (< 3 %) des ressources utilisées (voir Figure 1).

Globalement, les lycéens choisissent de chercher de l'aide sur internet pour la rapidité (58 %) et pour la simplicité (29 %) de la réponse obtenue. Seulement moins de 10 % justifient ce choix par la fiabilité des sources. Leurs moteurs de la demande d'appui à un autre lycéen sont similaires : simplicité (40 %) et rapidité (25 %). Cependant, ils accordent davantage de confiance aux échanges quant à la fiabilité de la réponse obtenue auprès leurs camarades (25 %) qu'auprès d'internet. Ceci est encore plus le cas pour un proche (46 %) et pour un enseignant (76 %). Les enseignants restent ceux que les lycéens estiment les plus fiables pour les aider en cas de difficulté.



**Figure 1 : Synthèse des réponses des lycéens à la question « Que faites-vous en cas de difficulté et pourquoi ? », avec en encadré les réponses détaillées données dans les rubriques « autres »**

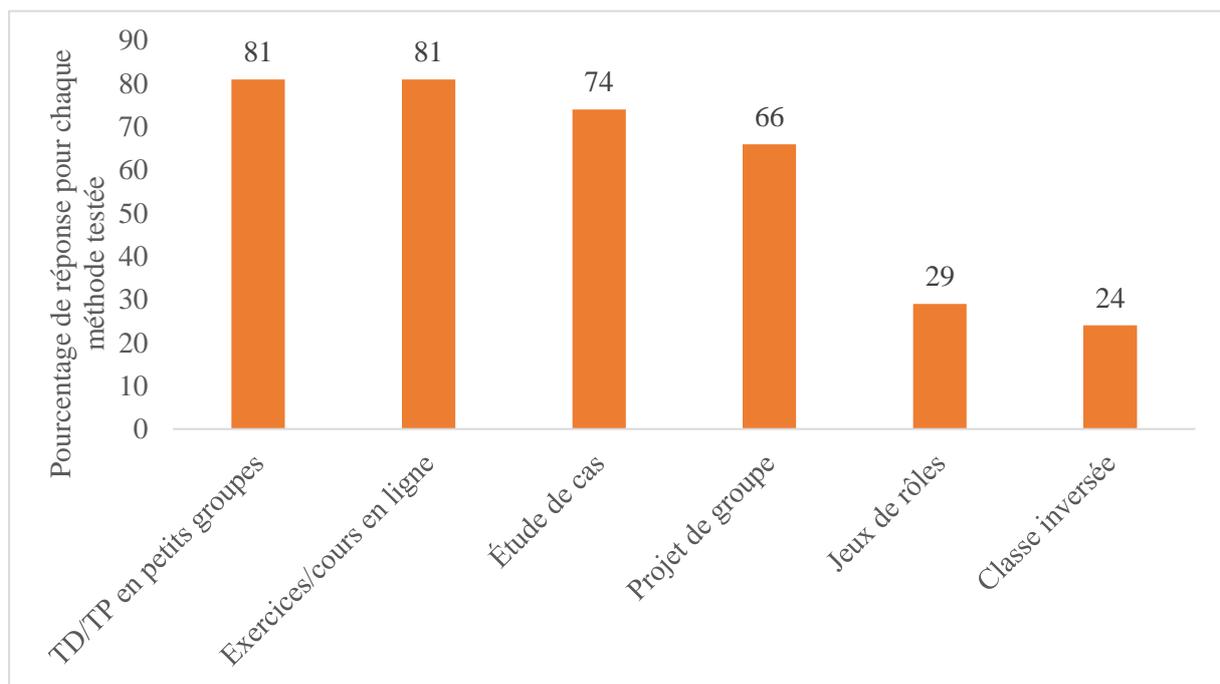
Enfin, les lycéens se tournent peu vers leurs enseignants malgré leur crédibilité. Ils priorisent internet pour sa simplicité et sa rapidité d'accès. Ceci interroge quant à leur vision de l'enseignant : est-il vraiment un accompagnant dans leur formation ? En d'autres termes, comment les enseignants pourraient-ils utiliser le numérique pour aider les apprenants à s'approprier les connaissances nécessaires et faciliter leur accès à toute heure et en tout lieu ?

## 5. Perception pré-confinement des méthodologies d'enseignement non numériques

### 5.1. La vision des lycéens

L'analyse s'est focalisée sur les méthodes d'enseignement que les futurs apprenants de l'Enseignement supérieur sont susceptibles d'expérimenter pour savoir lesquelles ils ont déjà testées et ce qu'ils en pensent.

Quatre méthodes d'enseignement ont largement été pratiquées par les lycéens : les travaux pratiques (TP) ou travaux dirigés (TD) en petits groupes (81 %), les exercices/cours en ligne (81 %), les études de cas (74 %) et les projets de groupe (66 %). Suivent ensuite, dans une moindre mesure, les jeux de rôles et la classe inversée (Figure 2). La quasi-totalité des répondants a testé au moins une des méthodes mentionnées.



**Figure 2 : Méthodes d'enseignement testées par les lycéens interrogés**

Les répondants ont ensuite été interrogés sur leur satisfaction globale de ces méthodes d'enseignement sur une échelle en 6 points. Avec des notes moyennes pondérées sur 20 comprises entre 14,9 et 15,5, celles-ci sont appréciées de façon équivalente et les lycéens en sont « globalement satisfaits ».

**Tableau 1 : Satisfaction des lycéens quant aux méthodes d'enseignement testées**

Méthode	Note moyenne sur 20
Jeux de rôles	15,5 ± 2,4
Étude de cas	15,3 ± 1,5
Exercices/cours en ligne	15,3 ± 1,4
TD/TP en petits groupes	15,2 ± 1,4
Classe inversée	15,1 ± 2,7
Projet de groupe	14,9 ± 1,5

Toutefois, les projets de groupe arrivent en dernière position en termes de satisfaction malgré le souhait de plusieurs d'entre eux d'avoir plus de travaux de ce type. Dans le cas d'une future enquête, il sera intéressant de questionner sur les freins et motivations des lycéens sur les projets de groupe en particulier et sur les différentes méthodes d'enseignement en général.

## 5.2. La vision des étudiants

Une partie des entretiens qualitatifs effectués avec les étudiants portait sur la vision des pédagogies actives qu'ils avaient pu expérimenter (classe inversée, classe renversée...).

En général, les étudiants sont favorables à ces méthodes parce qu'elles offrent des alternatives aux cours magistraux et aux autres méthodes plus traditionnelles. Pour les répondants, cours en amphithéâtre et pédagogie active ne sont pas en compétition. Néanmoins, ils s'interrogent sur la manière de les rendre complémentaires et sur les conditions de leur mise en place. Pour eux, les méthodes de pédagogie active nécessitent la réunion de trois conditions afin de fonctionner de manière efficace :

- **Le besoin d'avoir de solides connaissances théoriques dans la matière impliquée :** il apparaît lors des entretiens que la mise en œuvre de la pédagogie active est conditionnée à la maîtrise des connaissances théoriques pour que les apprenants puissent développer efficacement les compétences techniques dans les activités qui leur sont proposées. Cela renforce le rôle et l'importance de l'enseignant dans ce schéma d'apprentissage et souligne bien sa complémentarité avec les cours magistraux.
- **La mise en place progressive** doit permettre de respecter l'autonomisation et la responsabilisation des étudiants tout au long de leur formation. En effet, si les méthodes de pédagogie active laissent une plus grande autonomie aux apprenants, leur utilité est conditionnée à une plus forte implication de leur part. L'enseignant a ici un rôle central dans la mesure où il doit être capable d'expliquer clairement le fonctionnement et la

mise en œuvre des méthodes utilisées afin de ne pas perdre les apprenants. Les étudiants interrogés soulignent par ailleurs l'importance du soin porté par l'enseignant au paramétrage de ses méthodes (la durée d'un projet, les objectifs à atteindre, etc.) afin d'optimiser leur efficacité.

- **Une mise en lien avec le projet professionnel :** la pédagogie active doit permettre de faire prendre conscience aux apprenants de la relation entre formation et projet professionnel. Dans ce schéma d'apprentissage, ces derniers se servent des situations professionnelles proposées pour faire le lien avec les connaissances et les compétences développées dans leur formation, ce qui rend celle-ci beaucoup plus concrète et motivante. La pédagogie active devrait donc permettre aux apprenants de construire et de faire mûrir leur projet professionnel en fonction de leur formation.

Cette étude pré-confinement montre que les apprenants sont ouverts à tout type de pédagogie présentielle. Pleinement conscients des objectifs et finalités offerts par ces différentes méthodes, ils comptent néanmoins sur leurs enseignants pour leur proposer des pédagogies adaptées et complémentaires, avant tout en lien avec leurs objectifs professionnels. Ce dernier point est essentiel pour des élèves ingénieurs qui se destinent à travailler dans le monde industriel et ont vraisemblablement un besoin de davantage d'opérationnalisation en lien avec leur projet professionnel.

## **6. Perception pré-confinement des méthodes d'enseignement numériques par les étudiants**

Pour appréhender la perception des méthodes d'enseignement numérique, les étudiants ont été interrogés sur la manière dont ils percevaient l'enseignement à horizon 2030. Comme indiqué dans le paragraphe 3.2, la méthodologie d'analyse du corpus nous a permis de mettre en évidence le lien fort attendu entre l'apprenant et le formateur en 2030. En effet, l'arrivée massive des nouvelles technologies numériques (IA, robots) et du distanciel fait craindre à l'avenir la disparition des échanges et du relationnel qui existe au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les répondants rejettent majoritairement l'idée d'une substitution totale des enseignants et du présentiel par le « tout numérique ». L'enseignement supérieur nécessite un processus d'échange entre enseignants et apprenants *in situ* pour les apprentissages.

Pour eux, les nouvelles technologies (TICE) ont intégré l'enseignement supérieur en réponse à une adaptation aux nouvelles générations. Ainsi, les étudiants ne rejettent pas totalement le

système en place. Mais si celui-ci doit évoluer et intégrer de nouvelles technologies, il est important qu'il réponde à un besoin, qu'il soit une solution et non une fin en soi. Le rôle des TICE est non seulement de s'intégrer dans les formations pour simplifier et améliorer l'organisation et le travail des apprenants et des enseignants, mais aussi de faciliter le lien apprenant/enseignant. Enfin, il est fondamental que les TICE se mettent au service de l'enseignement supérieur et s'intègrent aux méthodes existantes sans les remplacer intégralement.

Les répondants imaginent les futurs apprenants de plus en plus autonomes dans leur parcours au sein de l'enseignement supérieur, notamment dans la façon dont ils vont construire ce parcours. L'enseignement de 2030 devra s'adapter à ces nouveaux cursus qui demanderont non seulement plus de flexibilité dans l'organisation des cours (à distance, horaires décalés...), mais aussi des formations avec une plus grande liberté accordée à l'étudiant pour sélectionner ses matières et créer « sa » formation idéale. Malgré cette liberté accordée, semble requis le besoin de conserver un cadre pour accompagner du mieux possible l'étudiant dans son projet d'étude et, à terme, son projet professionnel. Ici apparaît un aspect important du lien entre étudiant et enseignant : ce dernier accompagnerait plus personnellement les étudiants dans leurs projets et les conseillerait.

## **7. Quel idéal d'apprentissage dans l'enseignement supérieur ?**

### **7.1. Leviers d'amélioration identifiés par les lycéens**

Une question ouverte permettait aux lycéens de formuler les pistes d'amélioration qu'ils imaginent en termes de méthodes d'enseignement. L'analyse de leurs réponses fait ressortir 3 thèmes récurrents :

1. **La concrétisation et la compréhension du sens des apprentissages** : les lycéens rejettent les apprentissages par cœur qu'ils jugent superficiels et veulent faire le lien entre ce qu'ils apprennent et la réalité.
2. **L'individualisation des apprentissages** : les lycéens expriment l'envie de plus d'autonomie dans leurs apprentissages en approfondissant les matières qui les intéressent ou en ayant le choix dans la méthode d'apprentissage. Cette autonomie s'accompagne d'une relation plus proche et individualisée avec l'enseignant qui devrait être capable d'adapter ses exigences en fonction de chacun. Les lycéens font aussi référence à des classes plus restreintes, en petits groupes, ce qui peut s'interpréter

comme le compromis entre l'enseignement actuel et l'individualisation des apprentissages.

3. **La diversification des méthodes utilisées :** Avoir pris part à l'enquête a peut-être éveillé l'intérêt des lycéens et leur a fait prendre conscience de la diversité des méthodes d'enseignement. Plusieurs plébiscitent le fait d'alterner les méthodes, d'en tester plusieurs afin de mieux s'adapter aux matières et aux apprenants. Ils montrent une forte volonté de recourir aux travaux de groupe pour pouvoir échanger sur leurs opinions et méthodes de travail.

## **7.2. Conditions idéales d'apprentissage décrites par les étudiants**

Les étudiants ont eux aussi été interrogés sur leurs conditions d'apprentissage idéales. L'analyse de similitudes de ces entretiens permet d'identifier 3 points essentiels :

1. **Un monde professionnel plus présent :** il est important pour les étudiants que des professionnels viennent présenter l'application concrète de ce qui leur est enseigné. Ils souhaitent aller davantage à la rencontre du monde professionnel au travers de stages ou de visites d'entreprises. Enfin, la plupart désirent plus de travaux pratiques. Il est très important pour eux de faire le lien entre ce qu'ils apprennent lors des cours et les applications dans le monde professionnel. Ce point constitue la suite logique de la demande de concrétisation des apprentissages émise par les lycéens.
2. **Des groupes de travail réduits et des relations étudiant-enseignant plus spécifiques :** cette requête est très complémentaire avec la demande d'individualisation des apprentissages provenant des lycéens. Les apprenants demandent à être reconnus dans le groupe en tant qu'individus, notamment, et pas uniquement au niveau de l'évaluation du travail de groupe.
3. **Une meilleure gestion du temps :** cette demande spécifique souligne le besoin de réduire la durée des cours pour accroître le niveau d'attention. Les étudiants remettent aussi en question le déroulement des journées. Ils ont en effet le sentiment de manquer de temps en dehors des cours pour des activités extra-universitaires.

Ces demandes, même si elles ne sont pas directement en lien avec le numérique, peuvent en partie être satisfaites grâce à lui. Faire intervenir des représentants d'entreprises en distanciel est un moyen de faciliter leur intervention. De même, pouvoir occasionnellement étudier de chez soi permet de libérer le temps passé dans les transports pour le consacrer à une autre activité.

En revanche, le numérique ne permet pas directement de réduire la taille des groupes d'apprenants et risque de diminuer la qualité des relations étudiants/enseignants qui se voient moins. La part de travaux pratiques ne peut pas, elle non plus, être augmentée par ce moyen. Les formations se tenant en partie ou en intégralité à distance devront donc être particulièrement vigilantes sur ces points.

## **8. Conclusion**

Quelle hybridation raisonnée envisager pour l'enseignement supérieur ?

Suite à cette étude, il apparaît que les apprenants, lycéens et étudiants, sont ouverts à tous types de pédagogie numérique ou présentielle. Les points clés, pour eux, sont surtout que les enseignements soient adaptés à la réalité professionnelle, individualisés, variés et de durée raisonnable. Grâce à sa praticité, le numérique est bel et bien devenu un réflexe, par exemple lors d'une recherche d'informations. Cependant, les apprenants ne lui accordent pas autant de confiance qu'à un enseignant, qui reste pour eux la source d'information la plus sûre. L'enseignant demeure donc au centre des apprentissages, mais son rôle semble évoluer vers celui d'un accompagnateur. Plutôt que de détenir le savoir absolu, il aiderait l'apprenant à acquérir son autonomie et à faire le tri entre toutes les sources d'informations dont il dispose tout en faisant régulièrement le lien avec son projet professionnel.

### **Vers une deuxième étude post confinement**

Cette étude conduite en grande partie avant la crise sanitaire mériterait d'être complétée par une étude similaire post COVID-19. Nous pourrions alors appréhender de quelle manière et à quel point la crise a fait évoluer l'opinion des apprenants sur la pédagogie et le numérique. De telles études (Granjon, 2021) montrent que, même si l'enseignement à distance diminue le temps de transport et permet aux apprenants d'étudier à leur rythme, la simple transposition à distance d'un enseignement classique engendre perte de motivation et problèmes de concentration chez les deux tiers des étudiants interrogés. Il serait aussi pertinent de s'intéresser au ressenti des formateurs pour proposer un mode hybride adéquat, dans le sens d'une hybridation raisonnée, adaptée au plus grand nombre. Enfin, les entretiens ont été menés auprès d'étudiants suivant une formation d'ingénieur agroalimentaire. Il serait opportun de valider ses résultats auprès d'étudiants d'autres cursus universitaires.

## Références bibliographiques

Bassiouni, D. H. & Hackley, C. (2014). « Generation Z » Children's Adaptation to Digital Consumer Culture : A Critical Literature Review. *Journal of Customer Behavior*, 13, 113-133.

Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-23.

Blackburn, M.-E., Gaudreault, M. & Gaudreault, M. (2018, février 14). Les étudiants d'aujourd'hui dans le monde d'aujourd'hui. *Cégep, 50 ans d'évolution*. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Presentation\\_ColloqueFormationEmploi\\_19Sept18\\_VF.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Presentation_ColloqueFormationEmploi_19Sept18_VF.pdf)

Casoinic, D. A. (2016). Les comportements des générations Y et Z à l'école et en entreprise. *Réseau Canopée*, 8. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8646-12502.pdf>

Couture, M. (2015). *Les apprenants de la génération Z et les TIC - Service de soutien à la formation*. Université de Sherbrooke.

<https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2015/12/01/les-apprenants-de-la-generation-z-et-les-tic/>

Djebara, A. & Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique : Un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris : Conseil Économique, Social et Environnemental.

[https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015\\_06\\_pedagogie\\_numerique.pdf](https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_06_pedagogie_numerique.pdf)

Endrizzi, L. & Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'Ifé, Décembre*, 40.

Frand, J. L. (2000). The Information-Age Mindset: Changes in Students and Implications for Higher Education | EDUCAUSE. *Educause*, 14-24.

Ghozlane, S., Deville, A. & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : Mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 126, 28-38.

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Dans C. J. Bonk & C. R. Graham (eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). Zürich: Pfeiffer Publishing.

Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : Premières données. *Distance et Médiations des Savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6166>

Karsenti, T. & Collin, S. (2013). TIC et éducation : Avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41, 1-6.

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : Vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 65-78.

Mohr, K. A. J. & Mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), 9, <https://doi.org/10.15142/T3M05T>

Ratinaud, P. (2014). *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec des logiciels libres.* <http://www.iramuteq.org/>

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.

Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 49, 32-36.