

# Distances et médiations des savoirs

9 (2015)

Le cours magistral a-t-il un avenir ?

---

Cathia Papi et Viviane Glikman

## Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Cathia Papi et Viviane Glikman, « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 26 mars 2015, consulté le 18 janvier 2016. URL : <http://dms.revues.org/1012>

Éditeur : Centre national d'enseignement à distance  
<http://dms.revues.org>  
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :  
<http://dms.revues.org/1012>

Document généré automatiquement le 18 janvier 2016.

DMS-DMS est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Cathia Papi et Viviane Glikman

# Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC

## Introduction

- 1 La plupart des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont été successivement – et vainement – présentées comme porteuses d'inévitables révolutions pédagogiques (Glikman, 1997). Aujourd'hui cependant, de nombreux auteurs constatent qu'à l'université « on n'apprend plus uniquement du professeur et du livre. Internet est maintenant pour plusieurs la première source d'accès à la connaissance : il transforme de façon durable les manières de penser, d'enseigner et de communiquer avec les étudiants. » (Karsenti *et al.*, 2007, p. 4) C'est donc peut-être vers de réelles modifications des formes éducatives, sinon toujours de la pédagogie, qu'invitent désormais les potentialités d'Internet qui, couplé au multimédia, diversifie les modalités de l'enseignement, du présentiel enrichi aux formations en ligne en passant par différents degrés d'hybridation de la présence et de la distance. Réputées plus centrées sur les apprenants que le classique cours magistral, les formations à distance ou hybrides renouvellent les modes d'accès aux savoirs et en autorisent l'appropriation en temps et lieu choisis, au rythme de chacun. Si l'enseignant ne disparaît pas (Wallet, 2006), son rôle paraît alors appelé à évoluer de la transmission des savoirs vers l'accompagnement des apprentissages. Les séquences en face à face entre apprenants et enseignant(s) auraient alors pour objet des échanges destinés à améliorer la compréhension du cours et à aider à la réalisation d'activités, au montage de projets, à la résolution de problèmes... Ainsi, l'avènement du e-learning irait de pair avec celui du paradigme de l'autonomie (Albero, 2000) et de la centration sur l'activité d'apprentissage.
- 2 Face à ces constats, nous commencerons par nous interroger rapidement sur ce qu'il en est actuellement du cours magistral et de l'usage des TIC à l'université, avant de présenter les résultats d'une enquête quantitative menée auprès d'étudiants sur leurs attitudes face aux cours magistraux et à la diffusion des technologies numériques dans l'enseignement supérieur.

## 1. Le cours magistral à l'université : une tradition

- 3 En France, le cours magistral est devenu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle la principale façon d'enseigner. Il consiste généralement, pour le professeur-expert, à dispenser magistralement des savoirs sans que les étudiants n'interviennent pendant l'exposé, bien que certains enseignants consacrent une partie du cours à quelques échanges sur le mode questions/réponses (Kelly *et al.*, 2005). Un travail personnel doit ensuite permettre à l'étudiant de s'approprier les savoirs ainsi transmis. Outre la relecture des notes prises lors du cours, ce travail peut également s'appuyer sur des manuels ou des photocopiés (réalisés par une association étudiante ou par l'enseignant), sortes de doubles écrits de la présentation orale, souvent moins détaillés, mais facilitant sa mémorisation et constituant un pis-aller en cas d'absence (Pochard *et al.*, 2005). Néanmoins, qu'il existe un livre ou un photocopié du cours ne change souvent pas sa forme *ex cathedra*, révélatrice d'un rapport hiérarchique, de « liens verticaux entre professeurs et élèves », comme le formule Bruter (2008, § 64).
- 4 Avec la massification de l'enseignement supérieur, survenue dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le cours magistral apparaît à la fois comme un moyen économique d'enseigner à un grand nombre d'étudiants (Westerlund, 2008) et comme un problème au sens où, la massification s'accompagnant d'une diversification des caractéristiques des étudiants (Romainville, 2004), il ne convient pas à bon nombre d'entre eux. En effet, dans cette configuration, autant l'activité de l'enseignant est identifiable, autant celle des étudiants semble incertaine : leur posture est souvent passive et leur accès à la parole est rare, leurs prises de notes font l'objet de stratégies différenciées et révèlent souvent une compréhension limitée, voire mauvaise (Erlich et Lucciardi, 2004). Depuis quelques décennies, plusieurs recherches

soulignent effectivement l'inadaptation des cours magistraux à beaucoup d'étudiants (Gibbs, 1981), notamment aux « primo-entrants » à l'université, dont le manque de persévérance a souvent été mis en évidence (Tinto, 1993 ; Soulié, 2002 ; Beaud, 2008 ; Bodin et Millet, 2011 ; Romainville et Michaut, 2012) et à ceux qui, du fait de leur milieu familial et de leur « capital scolaire » (baccalauréats professionnels ou technologiques en particulier), sont moins armés pour satisfaire aux exigences de l'enseignement supérieur et sont donc les plus « scolairement fragiles » (Soulié, 2002 ; Beaud, 2008 ; Bédard, 2006). Dans le même temps se multiplient les impulsions ministérielles visant à inciter les enseignants à recourir aux TIC dans leur pratique professionnelle, à tous les niveaux de la formation. Il n'en reste pas moins que, tout comme il a perduré au-delà de l'invention de l'imprimerie qui aurait pu le concurrencer, le cours magistral, hérité de l'époque médiévale (Bruter, 2008), conserve une place centrale dans les universités, renforçant le modèle pédagogique dominant dans les collèges et lycées, déjà caractérisé par une forme essentiellement transmissive.

- 5 Les pédagogies actives (par projet, par problème, par cas, les approches constructiviste ou socioconstructiviste...) ont « longtemps été jugées indignes du supérieur » (Romainville, 2004, p. 10). Grâce au numérique, elles apparaissent désormais comme des alternatives acceptables. Sont alors promus aussi bien l'utilisation d'outils de sondage (*clickers*) utilisables en amphithéâtre afin de rendre le cours plus interactif (Mayer *et al.* 2009, Kang *et al.*, 2012) que l'enrichissement des cours allant de la mise à disposition en ligne de ressources complémentaires à la classe inversée (Berrett, 2012). Loin des questions des débuts du e-learning visant à comparer l'efficacité de la formation à distance à celle de l'enseignement en salle de classe, pour en conclure que la distance engendre de plus nombreux abandons que la présence, mais aboutit, pour ceux qui persistent, à un pourcentage supérieur de réussite aux examens, si toutefois l'environnement en ligne est centré sur l'apprenant et favorise les interactions (Zhang *et al.*, 2004), les interrogations portent dorénavant sur les manières de favoriser l'apprentissage et la persévérance des étudiants *via* les technologies à leur disposition, que ce soit en présence ou à distance. Néanmoins, alors que nombre d'enquêtes ont eu tendance à présenter l'usage des TIC dans l'enseignement comme une source de motivation, celle menée par Karsenti *et al.* en 2007 auprès de plus de dix mille étudiants québécois tendait (à cette date, mais la situation a-t-elle évolué ?) à montrer que cela n'était le cas que pour une minorité d'entre eux. Dès lors, la diffusion des TIC rend-elle vraiment obsolète le cours magistral ? Entre traditions et innovations technopédagogiques, qu'en est-il des pratiques des enseignants et des préférences des étudiants ?
- 6 De fait, malgré la banalisation de l'informatique et des réseaux et quoique les évolutions vers la mise en place de méthodes éducatives instrumentées et innovantes soient indéniables, elles ne relèvent souvent que de quelques enseignants, comme le notaient, il y a quelques années, Peraya (2006) et Jacquinot (2008) et comme le montrent, plus récemment, les résultats de l'enquête *Tec-Meus* (Barbot et Massou, 2011). Ce ne sont pas tant les modalités de l'enseignement qui changent que des compléments qui sont proposés, sous forme de cours de méthodologie du travail universitaire ou de soutien tutorial. Or, les recherches pointent généralement que les apprenants qui profitent le mieux de ces dispositifs de soutien ne sont pas ceux qui en auraient le plus besoin (Berzin, 2013) et que l'autonomie nécessaire reste à acquérir pour bon nombre d'étudiants (Linard, 2002), surtout en première année.
- 7 Ces apparentes contradictions nous conduisent à nous interroger sur la relation que les étudiants entretiennent avec les cours magistraux, en regard de leurs perceptions relatives aux TIC. Comment appréhendent-ils ces cours ? Ne les suivent-ils que par obligation ou y trouvent-ils un intérêt ? Servent-ils à rythmer les apprentissages ? Y voient-ils une occasion de rencontre conviviale avec leurs pairs ou bien une inutile contrainte ? Ont-ils le sentiment que la coprésence dans un amphithéâtre les rapproche de l'enseignant ? Qu'en est-il de la prise de notes ? Ces cours correspondent-ils à l'image qu'ils ont de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou les perçoivent-ils comme dépassés ? Préfèrent-ils les visionner chez eux en vidéo plutôt qu'y assister ou même les lire, comme beaucoup le font lorsqu'existent des « photocopiés » ? Comment jugent-ils l'intégration des TIC dans l'enseignement et quelles sont leurs attentes par rapport à ces ressources ? Quelle idée se font-ils de la formation à distance,

de ses avantages et de ses inconvénients ? Sont-ils tentés par une expérience dans ce domaine ou les inquiéterait-elle ?

- 8 Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions, et partant de l'hypothèse que ces réponses ne sont pas univoques mais variables selon les rapports que les étudiants entretiennent avec les technologies et en fonction des représentations qu'ils se font du travail et des apprentissages universitaires, nous avons réalisé une étude auprès de primo-entrants à l'université de Picardie Jules Verne (UPJV).

## 2. Terrain et modalités de l'enquête

### 2.1. Le terrain d'enquête

- 9 L'enquête a été menée auprès d'étudiants, en première année de licence pour la plupart<sup>1</sup>, ayant préparé le C2i (certificat informatique et Internet) niveau 1<sup>2</sup> sur un mode hybride, entre 2012 et 2014, en même temps qu'ils suivaient des cours en présence dans un certain nombre de disciplines. Les enquêtés sont répartis dans les différentes filières de licence (arts, économie, informatique, langues, lettres, mathématiques, santé, sciences politiques, sociologie, STAPS, etc.) et y suivent une formation en présence sous forme de cours magistraux (CM) et de travaux dirigés (TD)<sup>3</sup>. Ces étudiants, confrontés à deux modes d'enseignement-apprentissage (traditionnel pour l'ensemble de leurs cours *versus* hybride pour le C2i), constituent une population intéressante pour cette étude, car ils sont à même de faire part de leurs pratiques situées d'apprentissage, d'apporter des informations relatives à leur vision des deux approches et d'émettre des avis étayés par leur expérience personnelle.
- 10 À l'UPJV, la préparation au C2i se déroule sur environ deux mois et l'hybridation allie environ 4 h de formation en présentiel (2 à 3 séances de TD de 1,5 ou 2 heures chacune selon la disponibilité des salles informatiques), pendant lesquelles sont présentés aux inscrits les plates-formes et le travail à effectuer, et une quinzaine d'heures à distance<sup>4</sup> pour réaliser les activités et s'exercer au QCM de l'examen final. Des groupes sont constitués au fur et à mesure des inscriptions à l'université, certains étudiants commençant dès la prérentrée, début septembre, alors que d'autres débutent la formation fin octobre. Le tutorat est assuré par des « moniteurs », étudiants plus avancés, rémunérés sur contrat<sup>5</sup>. Les inscrits ont à leur disposition des cours en PDF, des captures vidéo d'écrans (*screencasts*) et des moyens de communication avec leur moniteur ou les autres étudiants de leur groupe. Afin de valider leur formation, ils doivent réaliser une activité dans chacun des cinq domaines de compétences ciblées dans le référentiel du C2i niveau 1 : D1 – adaptation aux évolutions technologiques ; D2 – responsabilité à l'ère du numérique (questions d'éthique, d'identité numérique et de droits) ; D3 – production de documents via les tableurs, traitements de texte ou diaporamas ; D4 – recherche d'informations en ligne ; D5 – travail en réseau. Ces activités sont identiques pour tous indépendamment de leur UFR<sup>6</sup> d'appartenance. Elles sont effectuées à distance et doivent être rendues, dans un délai déterminé, selon un calendrier établi par le moniteur qui est libre de fixer l'ordre de leur réalisation. Ainsi, certains proposent d'aller du domaine D1 au domaine D5 tandis que d'autres invitent leurs étudiants à commencer par l'activité D5, car, étant la seule activité collaborative, elle leur permet de faire virtuellement connaissance, de s'approprier les outils de communication et d'initier une dynamique d'entraide potentiellement favorable à la réalisation des autres activités. Après avoir réalisé ces activités qui constituent l'épreuve pratique du C2i, les étudiants suivent (en classe ou par *chat* selon les préférences des moniteurs et la disponibilité des salles) une séance de préparation au QCM, épreuve théorique de la certification nationale, qu'ils passent ensuite en ligne<sup>7</sup>.

### 2.2. Les modalités de l'enquête

- 11 Deux questionnaires en ligne ont été adressés à ces étudiants : l'un en début de formation (après deux séances en salle informatique, mais avant la réalisation du travail à distance), l'autre à la fin, après la réalisation des cinq activités à distance et le passage du QCM de certification. Au terme des deux séances en présentiel précédant l'entrée effective en formation, les questions portent sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, la filière d'obtention du

baccalauréat, la possession, les goûts et les durées d'usage de divers outils numériques, leur estimation personnelle de leurs compétences en matière d'informatique et d'Internet, leurs préférences quant au mode de formation et l'image qu'ils se font du dispositif de préparation au C2i qui vient de leur être présenté. À la fin de la formation, ils sont interrogés sur le temps consacré à leurs diverses occupations (formation, travail, loisirs), leur mode de formation préféré, la manière dont ils ont préparé le C2i (usages des ressources, communication avec les moniteurs et les autres étudiants, etc.) et sur leurs perceptions des difficultés et des apports de cette préparation.

- 12 La plupart des informations présentées ici sont issues du questionnaire de fin de formation auquel ont répondu 1 640 apprenants, les autres proviennent des réponses de 971 d'entre eux au premier questionnaire. Toutefois, certaines questions ayant été ajoutées, en prévision de cet article, en cours de passation du deuxième questionnaire et tous les étudiants ne répondant pas à toutes les questions, les effectifs de répondants peuvent varier d'une question à l'autre. Les données issues des questions fermées ont été analysées statistiquement<sup>8</sup> et de nombreux tris croisés ont été effectués (notamment pour déterminer si des variables, telles que l'âge, le genre, l'UFR d'appartenance, la filière du baccalauréat ou le niveau scolaire des parents, influencent les opinions sur la préparation au C2i et sur les différents modes de formation) dont n'ont été ici retenus que ceux qui se sont avérés significatifs. Les réponses provenant des questions ouvertes, en particulier celles portant sur les préférences quant au mode de formation et sur les avis concernant l'usage des TIC par les enseignants, ont donné lieu à une analyse de contenu.

### 3. Quelques données générales sur les répondants

- 13 L'idée d'inadaptation du cours magistral aux étudiants actuels se fonde généralement sur une vision de ces étudiants comme différents des générations précédentes, en raison non seulement d'une diversification accrue de leurs origines sociales, mais aussi d'une familiarité grandissante avec le numérique, ainsi qu'avec l'image de jeunes adultes occupant souvent un emploi de subsistance et pour qui les études ne sont pas l'unique activité.
- 14 Nous commencerons donc par dresser un premier portrait assez général des répondants aux questionnaires, à partir de leurs déclarations relatives à leurs activités hebdomadaires en termes de travail, d'études, de loisirs et de pratiques du numérique à titre personnel, puis nous aborderons ces pratiques dans le cadre des études et les représentations relatives aux diverses formes de travail universitaire (dont le cours magistral). Nous développerons ensuite les préférences exprimées en matière de modalités de formation, avant de fournir quelques indications sur les points de vue relatifs aux usages des TIC par les enseignants et sur l'influence de la scolarité antérieure sur les rapports au numérique. Enfin, nous conclurons sur le rôle éventuel des étudiants quant au renouvellement des formes universitaires magistrales et au développement des usages des TIC.

#### 3.1. Activités hebdomadaires et pratiques du numérique

- 15 Au cours de leur première année à l'université, 80 % des répondants déclarent ne pas avoir d'activité professionnelle et, pour les 20 % restants, il ne s'agit que d'activités étudiantes traditionnelles (« petits jobs » tels que le babysitting) ne dépassant pas cinq heures hebdomadaires, ce qui va à l'encontre de l'image de jeunes actifs évoquée ci-dessus. Selon les cursus, les étudiants déclarent suivre entre 10 et 30 heures de cours hebdomadaires et la majorité consacre entre 5 et 14 heures par semaine au travail personnel exigé par leurs études. En dehors des textes recommandés ou exigés pour les cours, ils passent relativement peu de temps à lire : moins de cinq heures par semaine pour 41 % d'entre eux et 37 % ne lisent pas faute de temps ou d'envie. De même, plus de la moitié (51,5 %) déclare regarder la télévision moins de dix heures par semaine et 16 % ne jamais la regarder, ce qui n'étonne guère à une époque où les loisirs des jeunes semblent surtout centrés sur le numérique. De fait, seuls 6,2 % des étudiants ne se connectent pas (ou très rarement) à Internet, tandis que la plupart (77,6 %) disent passer en ligne entre une et trente heures par semaine. Cependant, alors qu'on pourrait imaginer qu'Internet est le plus souvent utilisé pour communiquer, il s'avère que près de la moitié d'entre eux (46,9 %) ne participe pas à des *chats* et que près de 30 % y consacrent moins

de cinq heures par semaine. S'ils sont plus nombreux à se rendre sur les réseaux sociaux qu'à « chatter », les trois quarts (72,7 %) déclarent ne pas y passer plus de 14 heures par semaine et près de 12 % ne les fréquentent pas du tout. Plus de la moitié (52,2 %) des répondants assure ne jamais jouer à des jeux vidéo, principalement parce qu'ils considèrent cela comme une perte de temps et à peine 3 % reconnaissent y consacrer plus de 20 heures par semaine. Une grande majorité (85 %) n'a jamais eu de site web ni de blog et ceux qui en ont eu ne s'en occupent que rarement ou plus du tout. À l'inverse, seulement 21,1 % affirment ne jamais sortir avec des amis, tandis que 62,9 % sortent entre une et dix heures par semaine. Enfin, les deux tiers ont une activité sportive régulière.

### 3.2. Les études et les TIC

- 16 Bien que les technologies de l'information et de la communication aient pris une place importante dans le quotidien des étudiants et qu'elles aient notablement modifié leur mode de vie, elles n'ont pas pour autant transformé complètement leurs modes d'apprentissage par rapport aux générations antérieures.
- 17 Seuls 10,4 % des enquêtés ne travaillent, d'après eux, qu'avec les manuels et écrivent leurs copies à la main, mais ils ne sont que 20 % à recourir systématiquement à un ordinateur pour effectuer leurs travaux universitaires, la majorité (67,6 %) ne l'utilisant qu'occasionnellement dans le cadre d'un travail précis ou d'une discipline particulière, pour chercher des informations ou rédiger des devoirs. De plus, alors que les cours du C2i sont proposés sous forme de textes téléchargeables (en format PDF) ou de courtes vidéos en ligne, 70 % des inscrits déclarent s'être servi des textes contre seulement 12 % pour les vidéos. L'attrait des cours en PDF est largement dû aux fonctionnalités de recherche dans ces documents qui permettent d'atteindre rapidement la partie souhaitée, mais les habitus scolaires influent également sur ces comportements (Papi, 2012b).
- 18 Par ailleurs, bien qu'entourés de technologies et généralement perçus comme multitâches, moins de 3 % des enquêtés admettent faire leurs devoirs tout en surfant sur Internet, en participant à un *chat* ou en téléphonant. Internet est sans nul doute une source d'informations et un outil de travail, mais les trois quarts des répondants (73,7 %) étudient indépendamment de toute autre activité, généralement au calme. Enfin, dans le cadre de la préparation au C2i, 63 % des inscrits indiquent avoir travaillé seuls et, lorsqu'ils ont communiqué avec leurs moniteurs ou avec des camarades (61 %), le moyen privilégié a été le courrier électronique (40,3 %), le deuxième moyen d'échanges avec leurs pairs n'étant autre que les rencontres à l'université (26,4 %), qui arrivent bien avant les contacts par téléphone (13,4 %), les réseaux sociaux (13,4 %), les forums (3,7 %) et les *chats* (2,7 %).
- 19 Quant à la réputation des réseaux sociaux en tant que déclencheurs de changements radicaux dans les apprentissages, il semble qu'elle soit quelque peu surfaite, même si leurs usages éducatifs sont en émergence. Lorsque les étudiants y échangent abondamment, ce serait davantage pour y discuter de diverses questions d'ordre personnel ou de problèmes liés à leur situation à l'université que pour y travailler ensemble. Ceci n'est apparemment pas valable uniquement pour les inscrits au C2i, mais relève, sauf quand les enseignants en prescrivent et organisent l'emploi, d'un constat plus général : « Facebook, s'il est utilisé dans la sociabilité ordinaire d'une majorité d'étudiants (plus des trois quarts), n'est pas pour autant devenu un outil usuel de communication entre étudiants pour des besoins liés à la formation universitaire. » (Fluckiger, 2011, p. 7).
- 20 Avant d'aborder les préférences exprimées par les enquêtés entre les différentes modalités de formation (sur site, hybride et à distance), il est intéressant de s'interroger sur leur appréciation de différentes formes et supports de travail universitaire, sur la place qu'ils accordent parmi elles au cours magistral et sur le sens qu'ils attribuent à cette notion.

### 3.3. Les avis sur différentes formes et quelques supports de travail universitaire

#### 3.3.1. Le cours magistral parmi d'autres formes et supports de travail universitaire

21 Il a été demandé aux étudiants, en fin de préparation au C2i, d'exprimer leur degré d'appréciation sur différentes formes de travail universitaire, parmi lesquelles figurait le cours magistral, et sur quelques supports de formation. Le tableau 1 ci-dessous montre que ces appréciations sont d'autant plus positives que les formes et supports concernent des activités auxquelles ils sont habitués.

**Tableau 1. Degré d'appréciation des différentes formes et supports de travail universitaire**

Formes et supports de travail universitaire	J'apprécie ou j'apprécie (très) fortement	J'apprécie peu ou pas	Je ne connais pas	Total (N = 232 <sup>ix</sup> )
Exposé de l'enseignant/prise de notes de l'étudiant	73,4 %	26,1 %	0,4 %	100 %
Échanges enseignant-étudiants	90,5 %	9,2 %	0,4 %	100 %
Travail individuel accompagné par l'enseignant	75,7 %	22,9 %	1,3 %	100 %
Travail de groupe accompagné par l'enseignant	69 %	30,6 %	0,4 %	100 %
Travail individuel réalisé en dehors de l'université	64,9 %	33,8 %	1,3 %	100 %
Travail de groupe réalisé en dehors de l'université	50,7%	47,6 %	1,7 %	100 %
Lecture de cours en ligne en dehors de l'université	45,6 %	50 %	4,4 %	100 %
Visionnage de vidéos de cours en ligne en dehors de l'université	46,8 %	45 %	8,2 %	100 %
Réalisation d'activités en ligne en dehors de l'université	35,6 %	60 %	4,3 %	100 %
« Jeux sérieux » ( <i>Serious games</i> )	23,5 %	41 %	35,5 %	100 %
Expérimentations en laboratoire	45,3 %	30,7 %	24 %	100 %
Expérimentations sur logiciel	33,3 %	44,6 %	22 %	100 %
Travail sur des cas ou résolution de problèmes	39,9 %	38,3 %	21,7 %	100 %

22 En ce sens, le cours magistral (« Exposé de l'enseignant/prise de notes de l'étudiant ») est apprécié, voire même beaucoup, par près des trois quarts des répondants (73,4 %). Seulement deux autres formes pédagogiques (potentiellement liées au cours magistral) sont plus attractives : le travail individuel accompagné par l'enseignant (75,7 % d'avis favorables ou très favorables) et surtout les échanges entre enseignant et étudiants (90,5 %). Se manifestent dès lors le souhait d'un accompagnement individualisé et l'importance accordée à la communication en face à face, que nous retrouverons à propos des préférences quant au mode de formation. Ainsi, le travail individuel ou en petits groupes semble convenir d'autant mieux qu'il s'effectue en présence de l'enseignant.

23 Les avis sur le visionnage de vidéos des cours en dehors de l'université sont plus partagés, ce qui rejoint le constat de Nadeau et Turcotte (2009), à savoir que le cours en vidéo a le mérite d'être disponible à tout moment et de faciliter la prise de notes grâce aux fonctions « arrêt sur image » et « retour en arrière », mais doit être accompagné de possibilités d'interaction. Par ailleurs, certains supports ne sont pas connus de tous, comme les « jeux sérieux » (*Serious Games*), ou ne concernent pas tous les étudiants, comme l'expérimentation en laboratoire, seul item pour lequel l'UFR d'appartenance a une incidence sur la préférence. Le fait que le travail de groupe en dehors de l'université soit nettement moins prisé que celui qui est accompagné par un enseignant est à rapprocher des difficultés, évoquées plus loin (§ 4.1. La préférence pour les formations sur site), rencontrées lors de l'activité collaborative à distance dans le cadre de la préparation au C2i. De même, nous verrons que ces préférences pour ce qui est déjà connu et pratiqué renvoient à l'attrait accru de la formation tout ou partiellement à distance après que des modalités hybrides aient été expérimentées au cours de cette préparation.

#### 3.3.2. Le cours magistral : définitions et perceptions

24 Si la majorité des répondants affirment apprécier (ou beaucoup apprécier) le cours magistral, ils sont donc encore plus nombreux (cf. tableau ci-dessus) à plébisciter ce qu'ils présentent comme son contraire, les travaux dirigés, caractérisés par des petits groupes en interaction

avec un enseignant, un travail sur des textes ou des exercices et impliquant une obligation d'assiduité :

« Un cours magistral présente peu d'interactions prof/étudiants, bien que ce ne soit pas exclu, et s'oppose au TD qui a pour but de s'entraîner et réfléchir sur le CM, ainsi qu'à permettre l'écoute des étudiants par les professeurs. »

25 Cette remarque suggère que le jugement très positif porté sur le CM peut être en partie lié au fait qu'il soit habituellement complété par des TD.

26 Il est toutefois nécessaire de se demander ce que les étudiants entendent par « cours magistral ». La plupart d'entre eux, interrogés à ce sujet en fin de formation, définissent celui-ci comme un cours professé devant un grand groupe ou une promotion complète, dans un amphithéâtre où le professeur parle, développant un contenu de séance en séance, tandis que les étudiants ont généralement peu de possibilités d'intervenir et sont libres de prendre des notes et d'être ou non présents.

27 Les étudiants opposent donc souvent le CM comme moment d'écoute et de prise de notes au TD comme temps d'échanges avec l'enseignant et de travail réalisé avec son accompagnement, mais leur vision de ce qu'est un cours magistral n'est pas univoque : quelques-uns accordent à ce terme un sens restrictif par rapport à son utilisation habituelle dans le milieu universitaire (désignant tout enseignement en amphithéâtre ou dans une salle privilégiant la transmission de connaissances). Ils établissent en effet des distinctions entre différentes façons de faire cours, selon que des interactions enseignant/étudiants ont lieu ou pas :

« Un cours magistral est un cours où un professeur développe son cours et les étudiants prennent des notes, en n'intervenant que très peu, ils ne sont pas sollicités par les profs. Le contraire est un cours où les étudiants sont sollicités, interviennent librement et notent ce que leur professeur leur dit de noter. »

D'autres distinguent, en outre, cours « parlé » et cours « dicté » :

« Un cours non magistral est aussi de nature orale, mais les cours sont comme dictés par les enseignants, contrairement au cours magistral dont l'objectif est de prendre des notes pendant que les enseignants parlent. »

On retrouve ici l'influence des habitudes prises au collège et au lycée où, devant une trentaine d'élèves, les enseignants dictent souvent les notes à prendre après avoir expliqué le sujet et s'être assurés qu'il était compris. L'une des principales difficultés associées au CM est effectivement la prise de notes durant des cours exposés dans un rythme jugé trop rapide :

« Le cours magistral, c'est un cours où le professeur est face à un amphi et apporte des connaissances théoriques sur une notion. Parfois, il va beaucoup trop vite pour prendre en note. Et le fait de répéter ou de parler doucement est appréciable, car cela permet d'assimiler les choses. Dans certains cours, on ne comprend pas forcément ce que l'on écrit, et on le redécouvre le soir. Cependant, certains professeurs arrivent à rendre le CM interactif et utilisent des exemples. »

Nous verrons plus loin (§ 5.1. Quelques points de vue étudiants sur les usages des TIC par les enseignants) que l'usage des TIC pendant le cours magistral apparaît aussi comme susceptible de le rendre moins monotone et plus efficace.

#### 4. Les préférences des étudiants

28 Lors du premier questionnaire, à la question sur leur mode de formation préféré, seulement 1,4 % des étudiants répond qu'il s'agit de la formation à distance, surtout dans la mesure où elle évite les déplacements, tous les autres se prononçant pour le présentiel, principalement sous forme de cours magistraux (53,1 %), mais aussi de travaux de groupes encadrés (23,5 %) ou de cours particuliers privés (21,9 %). En fait, à cette étape de leur cursus, ne connaissant que le cours et n'ayant jamais suivi de formation tout ou partiellement à distance ni de TD, ils n'ont guère d'éléments d'appréciation sur ces diverses situations d'apprentissage. En revanche, au terme de la formation, 55 % des enquêtés choisissent la formation hybride, tandis que 27 % optent pour le « tout en classe » contre 18 % pour le « tout en ligne ». Il semble que cette première expérience que constitue la préparation hybride au C2i leur y ait fait prendre goût et que cette préférence nouvelle pour la formation hybride repose sur une certaine satisfaction par rapport à celle qu'ils viennent de suivre ; quant à l'opinion sur le « tout en ligne », elle s'appuie selon toute vraisemblance non sur une expérience réelle, mais sur des représentations de la formation à distance, entraperçue au travers de l'hybridation. Une question ouverte demandait aux répondants de justifier les raisons de leur choix, raisons que nous explicitons ci-après. Globalement, les motifs invoqués suggèrent que la formation sur site, mieux connue,



est l'aune à partir de laquelle sont évaluées les forces et faiblesses de la distance, l'hybridation apparaissant souvent comme la meilleure manière de profiter des avantages de l'un et de l'autre et une formation entièrement à distance demeurant une situation d'apprentissage étrangère aux enquêtés.

#### 4.1. La préférence pour les formations sur site : cours magistral et TD

29 Dans le premier questionnaire, et donc avant la préparation au C2i en mode hybride, l'un des principaux arguments formulés par les répondants en faveur de l'enseignement sur site est l'habitude qu'ils en ont :

« Ça a toujours été ainsi, donc pourquoi changer ! »

30 Cette réponse ne se retrouve pas dans le second questionnaire. En revanche, d'autres éléments, déjà avancés quoique moins souvent et assez concisément dans le premier questionnaire, sont plus nettement explicités dans le second, c'est-à-dire après qu'a été suivie une formation en partie à distance. Les enquêtés évoquent la facilité et la rapidité de sollicitation de renseignements et d'échanges ainsi que l'importance du « contact humain », de l'« interaction » et de la « convivialité », considérés comme impliquant la présence physique. Outre ces premiers arguments majeurs, certains estiment également que l'écoute de l'enseignant favorise leur compréhension et la mémorisation des savoirs diffusés. Le cours en présence, permettant à la fois l'interaction et l'écoute, leur semble donc fréquemment plus propice à l'apprentissage que la formation en ligne.

31 Enfin, dans le contexte du C2i, il est fait référence à de meilleures conditions de travail et au sentiment que les créneaux horaires du présentiel obligent à se concentrer sur l'activité à réaliser. Les travaux dirigés, en particulier, sont présentés comme un moyen de limiter les efforts d'autodirection des apprentissages grâce à un cadre spatial et temporel déterminé qui offre des possibilités d'assistance, d'entraide et de travail collectif :

« Car il est ainsi plus aisé de se concentrer uniquement sur le C2i et d'obtenir une aide immédiate en cas de problème. De plus, pour l'activité 5<sup>e</sup>, avoir tous les étudiants réunis au même endroit pourrait grandement faciliter la tâche... »

32 Indépendamment de tous les moyens de communication mis à leur disposition, ces étudiants ne se sentent pas accompagnés lorsqu'ils sont à distance tant ils associent l'interaction à la présence physique, à une dynamique de travail plus efficace et à un cours *a priori* plus intéressant. De fait, parmi les activités à réaliser, la seule activité collaborative à distance est celle qui leur pose le plus de difficultés, comme le révèlent d'ailleurs chaque année les résultats à l'épreuve pratique.

33 Loin d'une vision de jeunes très à l'aise avec le numérique en toutes circonstances, force est de constater que, en matière de formation, la communication instrumentée ne va pas de soi et qu'il en est de même pour l'usage de l'informatique. Plusieurs étudiants justifient en effet leur préférence pour la formation sur site par la crainte des *bugs* informatiques :

« Je trouve cela plus sûr qu'une formation en ligne car, avec l'outil Internet, on ne peut jamais savoir si cela va fonctionner ou non, mettre du temps à charger ou si l'ordinateur risque de "planter". »

34 Internet semble, en outre, davantage associé aux activités de loisir, de sorte que plusieurs répondants évoquent une difficulté à rester concentré sur le travail à accomplir en ligne tant la tentation d'aller consulter d'autres sites est grande :

« À la fac, je suis plus motivée, plus concentrée et plus à l'écoute, je ne suis pas tentée de surfer sur Internet ou de regarder la télé. »

35 Enfin, curieusement, l'absence de danger d'isolement ou de malentendus ne figure pas parmi les arguments portés au crédit de la formation sur site, alors qu'à une question sur leurs préférences quant aux modes de communication dans la vie quotidienne, les répondants choisissent en premier lieu les rencontres en face à face, justifiant ce choix par le risque d'enfermement dans une bulle virtuelle ou par la peur d'incompréhensions ou de divergences d'interprétations potentiellement engendrées par les limites de la communication médiatisée qui ne permet pas d'accéder à une réaction immédiate et spontanée de l'interlocuteur.

## 4.2. La préférence pour les formations hybrides

36 La majorité des étudiants qui expriment une préférence pour la formation hybride la motivent par la possibilité d'accéder à la partie du contenu qui est en ligne tout en restant chez eux et d'avoir, par conséquent, une plus grande flexibilité dans l'organisation de leur travail (ce qu'ils présentent parfois comme favorisant le développement de l'autonomie), tandis que les séquences en présentiel leur semblent plus propices à l'apprentissage grâce à l'interaction qu'elles facilitent :

« Je préfère ce mode de formation mixte puisqu'il me permet à la fois de travailler tranquillement chez moi (ce qui me convient tout à fait), mais aussi de pouvoir rencontrer le/la moniteur/trice et de pouvoir réellement échanger avec cette personne (lui poser des questions directement, bien comprendre ce qu'elle attend de nous, etc.). »

37 On retrouve aussi l'idée selon laquelle le travail collaboratif devrait être réalisé en présence, le travail en ligne, fréquemment qualifié de « pratique », convenant mieux aux activités individuelles qui peuvent être réalisées au rythme souhaité et permettant de mener des recherches complémentaires. Une deuxième justification du choix de l'hybridation renvoie au découpage traditionnel des enseignements associant cours théorique en classe et devoirs à domicile :

« En classe on est plus attentif et en ligne on met en pratique ce que l'on a appris. »

Par ailleurs, plusieurs des étudiants qui préfèrent la formation mixte regrettent que, dans le cadre du C2i, la part consacrée à la distance soit plus importante que celle du présentiel :

« L'avantage d'apprendre en ligne est qu'on est chez soi et qu'on peut apprendre n'importe quand. Malgré tout, je trouve qu'on n'a pas eu suffisamment de rencontres en classe, parce qu'en classe on peut poser des questions et avoir la réponse immédiatement. Il y a quelqu'un pour voir qu'on est en difficulté et qui est normalement apte à nous aider et à nous apprendre vraiment des choses. »

38 De manière générale sont à nouveau soulignés l'importance et le caractère jugé irremplaçable des cours traditionnels :

« On a toujours besoin de cours magistraux pour nous aider à mieux comprendre, même si Internet est plus rapide et plus accessible aujourd'hui. »

39 Ainsi, bien que les étudiants qui optent pour l'hybridation à la fin de la préparation au C2i soient plus nombreux que les autres, cette appréciation semble s'ancrer dans les pratiques éducatives traditionnelles faisant du cours le lieu de transmission des savoirs et du travail à domicile le lieu de leur appropriation et de leur application.

Toujours dans le cas du C2i, les répondants insistent néanmoins sur l'intérêt d'avoir le cours à disposition :

« Tout le monde n'a pas les mêmes compétences et tout ce qui est en ligne permet à chacun d'avancer à son rythme. »

40 On peut donc supposer que les étudiants qui expriment, sur la base de leur expérience de la préparation au C2i, une préférence pour une formation hybride privilégiant les ressources en ligne sont ceux qui possèdent déjà une grande partie des compétences numériques attendues, compétences que le C2i leur a davantage servies à valider qu'à acquérir. Enfin, la complémentarité des apports en ligne et en présence leur semble également favoriser un renforcement des apprentissages :

« En classe, on entend la personne parler, donc c'est la mémoire auditive qui joue, et en ligne, c'est la mémoire visuelle. »

## 4.3. La préférence pour les formations tout en ligne

41 Lorsque les cours intégralement en ligne sont préférés aux cours sur site ou hybrides, c'est parce qu'ils sont jugés « plus pratiques », « plus confortables », « plus flexibles », « plus plaisants », « plus simples » et surtout « plus rapides ». Cette rapidité, qui est l'argument le plus souvent avancé, semble liée, comme pour les formations hybrides, au fait de ne pas perdre de temps sur des éléments déjà connus et, donc, de finir plus vite le travail demandé. Un étudiant précise cependant que « c'est plus rapide pour le C2i uniquement ».

L'aspect pratique de ces formations provient aussi, pour beaucoup de répondants, de leur capacité à faciliter la gestion des emplois du temps et à éviter de nombreux déplacements :

« En étant étudiant, on a beaucoup de boulot, donc rajouter des heures en plus dans la semaine c'est plus compliqué, alors qu'en ligne on travaille à la vitesse qu'on veut et on y passe le temps qu'on veut, quand on a du temps libre. »

42 Ces remarques, qui renvoient au désir de ne pas perdre de temps inutilement, peuvent conduire à une hypothèse encore non démontrée (ou infirmée), à savoir que les formations en ligne seraient évaluées d'autant plus positivement qu'une partie du programme est déjà connue et/ou que l'importance accordée aux apprentissages en jeu est moindre et que les étudiants souhaitent, par conséquent, ne pas y consacrer autant d'efforts qu'aux enseignements qu'ils estiment prioritaires.

De plus, pouvoir réaliser chez soi les activités demandées paraît, pour certains, engendrer un gain de confort et de concentration en permettant notamment de travailler au calme :

« Quand on se forme en ligne, nous pouvons le faire n'importe quand, dans le calme. Tandis qu'en classe, nous sommes limités dans le temps et le calme n'est pas toujours respecté par tous. »

43 D'autres, en outre, mais ce ne sont pas les plus nombreux, évoquant la possibilité d'obtenir en ligne le soutien désiré, revendiquent l'exercice de l'autonomie exigée par les apprentissages à distance et soulignée depuis longtemps et à plusieurs reprises par presque tous les chercheurs du domaine :

« Je préfère travailler de façon autonome avec la possibilité de questionner par mail le moniteur ou d'échanger par forum. »

Enfin, un étudiant explique n'avoir choisi la formation en ligne que par défaut :

« Parce que je n'ai pas forcément la possibilité de me rendre en classe. Si je n'avais pas de problèmes de santé, je choiserais sûrement un mix classe/en ligne, pour avoir la possibilité de communiquer face à face avec mon groupe, tout en travaillant tranquillement à la maison. »

## 5. Les usages des TIC par les enseignants et le rapport au numérique pour l'apprentissage

### 5.1. Quelques points de vue étudiants sur les usages des TIC par les enseignants

44 À une question, posée dans le questionnaire de fin de formation, sur les usages des TIC par les enseignants lors des cours qu'ils suivent dans différentes disciplines en même temps qu'ils préparent le C2i, près de 12 % des répondants indiquent qu'aucun de leurs professeurs ne les utilise et 55 % que moins de la moitié d'entre eux y ont recours. Plus des trois quarts (77 %) des enquêtés déclarent qu'au moins un de leurs enseignants utilise des diaporamas et 36 % qu'ils emploient des vidéos (films, séminaires...). En outre, 13 % évoquent des musiques, des discours ou des extraits sonores, 4 % mentionnent l'usage des *smartphones*, 2 % celui des tableaux blancs interactifs (TBI) et 2 % signalent un recours aux tablettes. S'ils ne sont pas majoritaires, les enseignants qui intègrent les TIC dans leurs enseignements le font toutefois dans presque tous leurs cours.

45 Les principaux avantages évoqués à propos de l'emploi des TIC par les enseignants sont qu'il aide à prendre des notes et améliore la compréhension des contenus (62 % des répondants), favorise la collaboration entre étudiants (61,7 %), facilite la communication avec les enseignants pendant le cours (52 %) et, enfin, que cela accélère les apprentissages (42 %). De plus, plusieurs répondants apprécient, lorsque c'est le cas, que les ressources intégrées au présentiel soient disponibles en ligne, car elles permettent ainsi l'accès au cours en cas d'absence et d'éventuels échanges ultérieurs avec les enseignants. Les quelques citations ci-après, issues des réponses aux questions ouvertes, ont pour but d'illustrer les attitudes des étudiants, dont on constate par conséquent que, malgré quelques réserves liées à la manière dont les enseignants exploitent ces outils, ils sont généralement favorables à leur introduction dans les cours en présentiel.

46 Un étudiant présente ainsi les usages des TIC par ses enseignants de droit, matière dans laquelle il est inscrit tout en préparant le C2i :

« Au premier semestre, M. S. utilisait un diaporama en droit constitutionnel. C'était très pratique pour prendre des notes et ça rendait le cours vivant. De plus, il mettait les diapos sur INES<sup>10</sup>. De ce fait, nous pouvions rattraper les cours en cas d'absence, sans être tributaires de notes mal prises par des camarades.

Mme J., institutions administratives (diaporama). Le cours allait vraiment très vite, donc avoir le plan et les idées principales était très utile. M. G., culture générale (diapo + vidéo selon le thème). Cela était très utile pour prendre les notes et permettait un échange avec le professeur (débat sur la vidéo notamment).

Au 2e semestre, le cours sur le droit communautaire va très vite et il est difficile de prendre des notes. Les miennes sont très incomplètes et j'ai donc décidé de travailler la matière par moi-même. En revanche, Mme S. présente un diaporama en histoire du droit, cela permet une pause dans le cours et de bien comprendre (carte, portraits). J'ai maintenant envie d'aller en histoire, bien que ce ne soit pas une matière que j'apprécie normalement... »

D'après un autre étudiant suivant un cursus d'économie :

« En histoire des faits économiques, l'enseignant utilise un diaporama (qu'il met en ligne) avec un vidéoprojecteur. C'est très pratique, car cela nous permet de suivre ce qu'il dit en regardant le diaporama et d'avoir des images pour illustrer ses propos. De plus, on pouvait arriver en cours avec son diaporama imprimé (sur ses conseils) et, de ce fait, il nous suffisait juste de rajouter quelques notes lors du cours. »

47 Ces points de vue confirment ce que quelques auteurs (comme Loisy, 2007, p. 5) ont montré, à savoir que les TIC utilisées en appui à un enseignement magistral sont appréciées en cela qu'elles permettent de l'animer, de le rendre plus visuel et plus directement compréhensible, car elles rythment le discours professoral et contribuent à mettre en évidence sa structure et ses points forts, facilitant de la sorte le traitement des informations transmises et participant à renforcer l'intérêt des étudiants. Il n'en reste pas moins que la manière dont les enseignants utilisent ces ressources ne leur paraît pas toujours pertinente, comme l'indiquent deux répondants. L'un d'eux mentionne, à propos d'un enseignant de littérature :

« Il a utilisé le vidéoprojecteur pour projeter quelques-uns de ses cours au tableau durant les CM, mais les diapositives passaient beaucoup trop vite, la prise de notes était très difficile pour beaucoup de monde. »

L'autre, qui contrairement à l'avis majoritaire ne perçoit pas cette utilisation comme une source d'interactions, explique :

« Ils utilisent des rétroprojecteurs contrôlés à distance par leurs téléphones et tablettes. Je trouve cela bien pour avoir un support visuel, mais cela enlève de la participation de la part des étudiants. »

## 5.2. Rapport au numérique pour l'apprentissage, genre et scolarité antérieure

48 Bien que la grande majorité des étudiants français ait adopté le numérique dans la vie quotidienne et que la plupart d'entre eux apprécient son intégration dans les enseignements en présentiel, ils n'ont pas plus tendance à transférer spontanément leurs usages personnels des outils numériques vers des usages éducatifs que les collégiens ou lycéens (Guichon, 2012). Leur attachement au cours magistral et leurs usages limités des TIC pour la formation semblent, de fait, largement hérités des habitus d'apprentissage forgés tout au long de leur scolarité, marquée par un certain hiatus entre culture scolaire et culture numérique (Poyet, 2011).

49 Nous nous sommes interrogées pour savoir si les réticences en la matière et, par là même, les préférences exprimées en faveur du cours magistral, étaient inégalement réparties en fonction de variables telles que l'âge, l'UFR d'appartenance, le niveau scolaire des parents, le genre et la filière (générale ou scientifique et technique) dans laquelle le baccalauréat avait été obtenu. Les trois premières de ces variables se sont avérées peu significatives. En revanche, le genre et la filière d'obtention du baccalauréat paraissent susceptibles de contribuer à rendre compte de ces préférences.

50 En effet, lors du premier questionnaire, les étudiantes expriment plus de craintes à commencer la phase d'autoformation accompagnée à distance que les étudiants (35,2 % des femmes contre 17,9 % des hommes) et on note chez elles des sentiments de compétences dans l'usage de l'informatique et d'internet moindres que chez leurs condisciples masculins, ce que confirment d'autres enquêtes, en France (Drot-Delange et More, 2013, p. 4) ou à l'étranger, par exemple au Québec (Keating, 2010, p. 8). Ces inquiétudes en amont face à la formation en ligne perdurent d'ailleurs au terme de la préparation au C2i, de telle sorte que les étudiant-e-s qui se sentent au départ peu à l'aise avec une formation reposant sur le numérique ont tendance à continuer d'exprimer, en fin de semestre, des préférences pour la formation sur site, et ce malgré une maîtrise accrue de l'usage de l'informatique et d'Internet au cours de cette préparation.

51 De même, la filière dans laquelle le baccalauréat a été obtenu influe sur les attitudes par rapport à des apprentissages médiatisés : ceux qui se déclarent inquiets face à la perspective de préparer

à distance la majeure partie du C2i sont proportionnellement plus nombreux parmi les sortants d'un baccalauréat littéraire (38,7 %) ou économique et social (35,8 %) que parmi ceux qui ont obtenu un baccalauréat scientifique (21,8 %), technologique (25,2 %) ou professionnel (24,1 %), filières qui font très probablement davantage appel aux TIC que les filières générales. Or, dans notre enquête comme de manière générale, même si elle est aussi à rapprocher du milieu social<sup>11</sup>, la filière d'obtention du baccalauréat est largement corrélée au genre : les possesseurs d'un baccalauréat littéraire sont surtout des femmes, alors que les hommes sont surreprésentés parmi les bacheliers des filières scientifiques<sup>12</sup>. La nature du baccalauréat serait donc aussi pertinente que le genre, auquel elle est liée, pour expliquer l'aisance présumée à suivre une formation en ligne et ces deux facteurs semblent concourir à expliquer les disparités observées.

## Conclusion

- 52 Un premier constat issu de ce travail est que les étudiants auprès desquels l'enquête a été menée ne sont pas aussi rebutés par les cours magistraux qu'il serait possible de le supposer. Certes, le degré de familiarisation avec l'informatique et les réseaux durant la scolarité antérieure influe sur la manière dont les primo-entrants dans l'enseignement supérieur effectuent leur travail universitaire et, simultanément, les prédispose à des représentations plus ou moins négatives – ou positives – par rapport à une formation dans laquelle les TIC joueraient un rôle essentiel. Il demeure que nombreux sont ceux qui, associant Internet au domaine des loisirs et du divertissement, conçoivent mal d'apprendre uniquement en ligne : l'environnement universitaire, avec ses amphithéâtres, ses salles de cours, ses enseignants et ses horaires réguliers qui imposent un rythme de travail, leur apparaît nécessaire à la concentration et à la continuité exigées par l'acquisition de savoirs.
- 53 Cette vision n'est certainement pas propre à ces étudiants : les écoles Steiner-Waldorf, qui pratiquent une pédagogie alternative et dont beaucoup sont implantées dans la *Silicon Valley*, sont réputées pour se refuser à faire usage des technologies (Ritchel, 2011), appliquant par là même les préceptes de Postman (1981) selon qui « enseigner, c'est résister ». Il convient toutefois de rappeler que notre enquête ne porte que sur une seule université française et ne concerne que des primo-entrants encore très imprégnés par les modèles de la formation initiale et rien n'empêche d'émettre l'hypothèse, qui serait ici encore à mettre à l'épreuve dans le contexte national, que ces attitudes évoluent au cours du cursus universitaire, faisant place à des points de vue plus nuancés et plus favorables à l'usage de ressources en ligne, du fait notamment d'une meilleure maîtrise des technologies à l'œuvre, d'éventuelles expériences positives dans ce domaine et de l'acquisition de méthodes de travail plus autonomes.
- 54 Néanmoins, dans la mesure où un développement croissant des usages éducatifs du numérique s'avère désormais incontournable non seulement du fait du contexte sociologique et des pressions politico-économiques, mais aussi de leurs incontestables avantages, l'idée à retenir, pour satisfaire aux attentes des étudiants, n'est sans doute pas tant celle de maintenir les cours magistraux traditionnels que d'enrichir ces derniers par des ressources numériques complémentaires en présence et en ligne et, surtout, par des services d'accompagnement. En effet, les propos des enquêtés montrent, ainsi que nous l'avons relevé, que l'introduction des TIC dans les cours sur site est appréciée en tant que moyen de les rendre plus dynamiques et plus attrayants. La mise en ligne de ces ressources offre, quant à elle, la possibilité de s'y reporter pour mieux se les approprier, ainsi que d'accéder au contenu du cours en cas d'absence – cette pratique, qui se répand lentement, n'étant cependant qu'indirectement due à des demandes formulées par les étudiants<sup>13</sup>. Toujours est-il que les propos recueillis mettent aussi fortement en relief le souhait de côtoyer les professeurs et d'échanger avec eux « à chaud », au moment où incompréhensions et questions surgissent, d'où une forte appétence pour les travaux dirigés.
- 55 Nous avons vu que le cours magistral, outre sa longue tradition dans la formation initiale et dans un contexte universitaire au départ élitiste, a désormais pour fonction économique de répondre à la massification de l'enseignement supérieur. Or, les économies d'échelle engendrées par les cours en amphithéâtre, qui permettent de s'adresser simultanément à un

nombre important d'étudiants, ne pourraient qu'être contrecarrées par les prix de revient de services destinés à répondre à la fois aux souhaits des étudiants en matière de communication avec les enseignants, impliquant la multiplication des travaux dirigés, et aux besoins exprimés en termes de soutien pédagogique en face à face, propres à entraîner l'instauration d'un coûteux dispositif de tutorat individualisé<sup>14</sup>.

- 56 Au final, si le recours au numérique en ligne et à la formation à distance peuvent apparaître comme des voies souhaitables pour pallier les difficultés inhérentes à l'accroissement et à la diversification des populations universitaires, les étudiants semblent constituer un faible facteur de changement dans cette perspective, compte tenu des préférences que la plupart d'entre eux, du moins en France et lors de leur première année d'université, expriment pour les relations traditionnelles en face à face même s'ils approuvent une certaine médiatisation, mais à condition qu'elle vienne enrichir ce face à face et non le remplacer intégralement. En d'autres termes, et pour reprendre la distinction établie par Linard (1995), favorables à des « médiatisations techniques », ils sont peu enclins à désirer qu'elles supplantent les « médiations humaines ».
- 57 La tendance est, depuis plusieurs années, à mettre l'accent sur les formations hybrides combinant, dans des proportions variées, enseignement sur site et en ligne. Cette option pédagogique peut sans doute représenter un bon moyen d'allier exigences d'innovation pédagogique (Deschryver et Charlier, 2012), développement du numérique dans la sphère éducative et besoins ressentis par les étudiants de rencontres physiques entre eux et avec les enseignants. Il convient pour autant d'être prudent dans la manière d'opérer cette hybridation. Certaines recherches (par exemple Owston *et al.*, 2013) constatent que les étudiants qui réussissent bien préfèrent la formation hybride tandis que ceux qui ont des difficultés ne se passent pas aisément de constants échanges en présentiel, ne serait-ce qu'à cause des problèmes d'ordre métacognitifs inhérents aux apprentissages en ligne. Parallèlement, les formations en ligne accompagnées de très fréquents rendez-vous synchrones destinés à assurer une fonction de contacts immédiats (*chats*) et/ou visuels (classes virtuelles) sont pénalisantes pour des inscrits à distance dont les contraintes horaires sont inadaptées. Plus risqué encore serait d'appliquer systématiquement cette hybridation aux formations à distance en imposant des regroupements afin de « compenser par la présence les difficultés de la distance » (Jacquinot, 2012), faisant de la sorte l'impasse sur les obligations qui contraignent à se former uniquement à distance certains apprenants qui n'ont pas la possibilité de se rendre sur site.
- 58 En tout état de cause, et à en croire la grande majorité des étudiants qui ont participé à notre enquête, le cours magistral ne semblerait pas condamné à disparaître, mais à s'enrichir de pratiques novatrices, qu'il s'agisse d'y multiplier les temps d'interactions entre pairs et/ou avec les enseignants, d'y introduire des ressources numériques et/ou audiovisuelles, de mettre à distance une partie des contenus et/ou des activités dans un mode d'organisation hybride accordant une place significative aux rencontres en face à face et au soutien tutoral ou de tout autre dispositif ou approche pédagogique, institutionnellement et économiquement acceptable, propre à vivifier des enseignements qui ont souvent peu évolué depuis fort longtemps et à renforcer la motivation des publics, à condition néanmoins que ces pratiques tiennent compte de l'hétérogénéité de ces derniers et de leurs capacités d'apprentissage autonome, qui restent sans nul doute à stimuler sans les surestimer de prime abord.

---

### **Bibliographie**

ALBERO B. (2000), L'Autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation et formation ».

BARBOT M.-J. et MASSOU L. (dir.) (2011), TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

BEAUD S. (2008), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », Formation Emploi, n° 101, p. 149-165. [En ligne] <http://formationemploi.revues.org/1146>

- BÉDARD D. (2006), « Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle », in REGE COLET N. et ROMAINVILLE M. (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 83-101. [En ligne] [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_COLET\\_2006\\_01\\_0083](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_COLET_2006_01_0083)
- Berrett D. (2012), « How “Flipping” the Classroom Can Improve the Traditional Lecture », *The Chronicle of Higher Education*, février 2012. [En ligne] <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/>
- BERZIN C. (2013), « Tutorat de pairs et plan réussite en licence : quelle perception par les étudiants du rôle de tuteur ? », in PAPI C. (dir.), *Le Tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Paris, L'Harmattan, p. 37-54.
- Bodin R. et Millet M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'“abandon” dans les 1<sup>ers</sup> cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, vol. 2, n° 3, p. 225-242. [En ligne] [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=SOCIO\\_023\\_0225](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SOCIO_023_0225)
- BRUTER A. (2008), « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 120, p. 5-32. [En ligne] <http://histoire-education.revues.org/1829>
- DESCHRYVER N. et CHARLIER B. (dir.) (2012), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final, HY-SUP – Programme Éducation et formation tout au long de la vie*. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- DROT-DELANGE B. et MORE M. (2013), « Attitudes envers l'informatique des élèves de terminale scientifique. Quelques résultats exploratoires », in Drot-Delange B., Baron G.-L. et Bruillard E., *Actes du colloque DIDAPRO5 – Dida&STIC – Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif, Clermont-Ferrand, 28-30 octobre 2013*. [En ligne] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00877150/document>
- DUDEZERT J.-P. (1993), « Formations ouvertes : le rapport coût-efficacité », *LEADER*, revue du Cned, mars-avril 1993, p. 16-22.
- ERLICH V. et Lucciardi J. (2004), « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n° 33, p. 113-126. [En ligne] [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/ERLICH\\_Valerie\\_et\\_LUCCIARDI\\_Jacques\\_Le\\_rapport\\_a\\_l\\_ecrit\\_des\\_etudiants\\_de\\_premiere\\_annee\\_d\\_universite\\_-\\_Spirale\\_33\\_2004\\_.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/ERLICH_Valerie_et_LUCCIARDI_Jacques_Le_rapport_a_l_ecrit_des_etudiants_de_premiere_annee_d_universite_-_Spirale_33_2004_.pdf)
- FLUCKIGER C. (2011), « La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web social », in DEJEAN C., MANGENOT F. et SOUBRIÉ T. (dir.), *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, université Stendhal, Grenoble 3, 24-26 juin 2011. [En ligne] [http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-fluckiger.pdf](http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-fluckiger.pdf)
- Gibbs G. (1981), « Twenty terrible reasons for lecturing », *SCED occasional paper*, n° 8. [En ligne] <http://www.brookes.ac.uk/services/ocsld/resources/20reasons.html>
- GLIKMAN V., « Quand les formations d'adultes “surfent” sur les nouvelles technologies », *Recherche et Formation*, n° 26, 1997, p. 99-112.
- GUICHON N. (2012), « Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », *Revue STICEF*, vol. 19. [En ligne] [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef\\_2012\\_guichon\\_05.htm#Heading298](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm#Heading298)
- JACQUINOT G. (2008), « Accompagner les apprentissages : le tutorat “pièce maîtresse et parent pauvre” des dispositifs de formation médiatisés », in JACQUINOT-DELAUNAY G. et FICHEZ É. (dir.), *L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 179-222.
- JACQUINOT G. (2012), « L'Histoire des formes pédagogiques en FAD/FOAD », Intervention au séminaire du Gehfa (« Groupe d'études – histoire de la formation des adultes ») sur l'histoire de la formation à distance, Paris, 5 février 2012, à paraître.
- Kang H., Lundeberg M., Wolter B. et al. (2012), « Gender Differences in Student Performance in Large Lecture Classrooms Using Personal Response Systems (“Clickers”) with Narrative Case Studies », *Learning, Media and Technology*, vol. 37, n° 1, p. 53-76. [En ligne] [http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2011.556123#.U3jAOC\\_yjsE](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2011.556123#.U3jAOC_yjsE)
- KARSENTI T., VILLENEUVE S., RABY C., WEISS LAMBROU R. et MEUNIER H. (2007), *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études*, Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la

profession enseignante (CRIPFE). [En ligne] [http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2007/rapport\\_efficacite\\_tic.pdf](http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2007/rapport_efficacite_tic.pdf)

KEATING C.-A. (2011), « Résultats du sondage “Êtes-vous un étudiant Web 2.” mené en 2010 auprès des étudiantes et étudiants de la TÉLUQ », Montréal, TÉLUQ. [En ligne] [http://www.teluq.quebec.ca/siteweb/docs/resultats\\_web2.pdf](http://www.teluq.quebec.ca/siteweb/docs/resultats_web2.pdf)

KELLY P. A., HAIDET P., SCHNEIDER V. et al. (2005), « A Comparison of In Class Learner Engagement Across Lecture, Problem-Based Learning, and Team Learning Using the STROBE Classroom Observation Tool », *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, vol. 17, n° 2, p. 112-118.

Linard M. (1995), « La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre », in Davies G. et Tinsley D. (eds), *Open and Distance Learning: Critical Success Factors: Proceedings. International Conference, Geneva 10-12 October (1995)*, FIM, Erlangen, Allemagne, p. 46-55.

LINARD M. (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation Permanente*, vol. 3, n° 152, p. 143-154.

LOISY C. (2007), « Environnements numériques en classe et compétences des enseignants », in Actes du colloque Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg. [En ligne] [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Catherine\\_LOISY\\_376.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Catherine_LOISY_376.pdf)

Mayer R. E., Stull A., DeLeeuw K. et al. (2009), « Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34, n° 1, p. 51-57.

NADEAU M. et TURCOTTE S. (2009), « Utilité de l'exposé magistral en ligne dans la formation universitaire en sciences de l'activité physique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 25, n° 2. [En ligne] <http://ripes.revues.org/234>

Owston R., York D. et Murtha S. (2013), « Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative », *Internet and Higher Education*, n° 18, p. 38-46.

PAPI C. (2010), « Le C2i pour les primo-entrants à l'université de Picardie : organisations et adaptations », in D. PAQUELIN, Actes du 2<sup>e</sup> colloque international sur l'université à l'ère du numérique, Bordeaux, PUB, p. 200-212.

PAPI C. (2012a), « Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ? », *Questions vives*, vol. 7, n° 17, p. 11-17. [En ligne] <http://questionsvives.revues.org/982>

PAPI C. (2012b), « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Recherches et éducations*, n° 6, p. 127-142. [En ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/1074>

PAPI C. (2013), « Richesse du tutorat de pairs dans une formation hybride. Analyse de l'activité des moniteurs C2i. », in C. PAPI (dir.), *Le Tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Paris, L'Harmattan, p. 141-158.

PERAYA D. (2006), « Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ? », in *Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire : Actes du XXIII<sup>e</sup> congrès de l'AIPU*, Monastir (Tunisie), 15-18 mai 2006. [En ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17708>

POCHARD J.-C., BOUCHARD R. et PARPETTE C. (2005), « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du français contemporain*, n° 10, p. 191-208. [Version auteurs en ligne] <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-191.pdf>

POSTMAN N. (1981), *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion.

POYET F. (2011), « Culture scolaire et culture numérique en tension », in POYET F. et DEVELLOTTE C., *L'Éducation à l'heure du numérique. État des lieux, enjeux et perspectives*, Lyon, ENS-INRP, p. 29-46.

Ritchel M. (2011), « A Silicon Valley School That Doesn't Compute », *The New York Times*, 22 octobre 2011. [En ligne] [http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?\\_r=2&pagewanted=all&](http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=2&pagewanted=all&)

Romainville M. (2004), « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, p. 5-24. [En ligne] [https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt\\_mr\\_190505.pdf](https://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf)

ROMAINVILLE M. et MICHAUT C. (2012) (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation ».



SOULIÉ C. (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 11-39. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2002-4-page-11.htm>

Tinto V. (1993), *Leaving College – Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2<sup>e</sup> éd.), Chicago, The University of Chicago Press.

WALLET J. (2006), « À l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? », *Hermès*, vol. 2, n° 45, p. 91-98. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2006-2-page-91.htm>

Westerlund J. (2008), « Class Size and Student Evaluations in Sweden », *Education Economics*, vol. 1, n° 16, p. 19-28. [En ligne] [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=912552](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=912552)

Zhang D., Zhao J. L., Zhou L. et Nunamaker Jay F. Jr. (2004), « Can e-Learning Replace Classroom Learning », *Communications of the ACM*, vol. 47, n° 5, mai 2004, p. 75-79.

## Notes

1 Seuls 5 % d'entre eux sont inscrits dans des niveaux supérieurs (du L2 au doctorat).

2 Le certificat informatique et Internet (C2i) est une certification nationale délivrée par les établissements d'enseignement supérieur français qui, en continuité avec le B2i (brevet informatique et Internet) des études secondaires, vise à développer, renforcer et valider la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le C2i niveau 1, généraliste et destiné aux étudiants de licence, a été institué en 2004 et a fait l'objet de réformes en 2008 et en 2011 (cette dernière étant notamment caractérisée par une modernisation et une diminution des compétences évaluées). Depuis 2004, différents C2i de niveau 2, spécialisés, ont progressivement été mis en place pour préparer les étudiants aux compétences numériques relatives aux professions auxquelles ils se destinent (enseignement, droit, ingénierie, santé, environnement et aménagement durable, organisation et communication). Pour plus de détails sur les différents C2i et les circulaires correspondantes, voir <https://c2i.education.fr>

3 Ce sont ces deux abréviations que nous utiliserons dans la suite du texte.

4 La médiane des réponses des étudiants interrogés sur le temps global consacré à la préparation au C2i se situe dans la tranche 10 à 14 heures, la moyenne étant de 17 heures. Néanmoins, 17 % des étudiants font état de moins de 4 heures de travail, ce qui semble indiquer qu'ils oublient de compter leur participation aux TD (ou qu'ils n'y ont pas assisté) et qu'ils n'ont vraisemblablement pas réalisé toutes les activités demandées.

5 À l'UPJV, alors qu'il existe des tuteurs en formation à distance et des tuteurs qui apportent une aide méthodologique aux étudiants de première année dans certaines disciplines, les accompagnateurs à la préparation du C2i ne sont pas désignés par le terme de « tuteur » mais par celui de « moniteur C2i » (voir Papi, 2013, p. 142).

6 Une UFR, Unité de formation et de recherche, est une composante de l'université qui associe des départements de formation et des laboratoires de recherche relevant d'un champ disciplinaire.

7 Le QCM de certification comprend 45 questions auxquelles les étudiants répondent en ligne, en salle informatique, sous la surveillance de leur moniteur. Pour plus de précisions sur l'organisation du C2i à l'université de Picardie Jules Verne, voir Papi (2010) et, pour une vision plus générale des dispositifs de validation des compétences numériques, Papi (2012a).

8 Tris à plat, tris croisés et test de khi2 ont été réalisés avec le logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

9 Il s'agit de l'activité collaborative à distance.

10 La plateforme pédagogique utilisée pour la préparation au C2i.

11 Cf. *État de l'école*, n° 21, 2011, p. 66-67 : [http://media.education.gouv.fr/file/etat21/20/1/EE-2011-niveau-etudes-milieu-social\\_199201.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/etat21/20/1/EE-2011-niveau-etudes-milieu-social_199201.pdf)

12 Cf. « Part des filles et réussite au baccalauréat par série en 2013 » (enquête INSEE 2013 : [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=19&ref\\_id=eduop709%C2](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=19&ref_id=eduop709%C2)).

13 On peut noter que la mise en ligne des matériaux utilisés pendant les cours, bien qu'appréciée par beaucoup, n'a pas tant pour origine des revendications étudiantes pour davantage d'innovations pédagogiques que le désir des non-grévistes de continuer à accéder aux ressources permettant de préparer les examens lors des grandes grèves universitaires des années 2005 à 2008 qui ont longtemps empêché tout accès aux campus, mais aussi – et peut-être surtout – des pressions institutionnelles liées à une volonté de développement des usages du numérique dans l'enseignement supérieur, pressions accrues suite à ces grèves.

14 Ainsi, dans le cadre de la formation à distance, alors que les économies dues à une large diffusion de cours sans grands investissements immobiliers ni multiplication des enseignants avaient suscités moults espoirs, il a effectivement été démontré de longue date (Dudezert, 1993) qu'un tutorat sérieusement conçu et mis en œuvre rend souvent la formation à distance aussi onéreuse que le présentiel.

---

### *Pour citer cet article*

#### Référence électronique

Cathia Papi et Viviane Glikman, « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 26 mars 2015, consulté le 18 janvier 2016. URL : <http://dms.revues.org/1012>

---

### *À propos des auteurs*

#### **Cathia Papi**

Télé-université du Québec, 455 rue du Parvis, Québec (Qc), G1K9H6 Canada  
cpapi@teluq.ca

#### **Viviane Glikman**

Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, 31, rue Pierre-Sémard, 75009 Paris  
viviane.g1@free.fr

---

### *Droits d'auteur*



DMS-DMS est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

### *Résumés*

Cet article s'interroge sur les opinions des étudiants face aux cours magistraux et aux autres modes de formation universitaire en regard de leurs attitudes vis-à-vis du numérique. Il est fondé sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014, auprès de 1 640 primo-entrants à l'université de Picardie Jules Verne, où ils suivent des cours magistraux et des travaux dirigés en présence dans différentes filières tout en préparant le certificat informatique et Internet (C2i) en formation hybride.

Après avoir présenté la manière dont les enquêtés recourent au numérique dans leur vie quotidienne et dans leurs études, il s'intéresse aux préférences déclarées entre formations sur site, hybride et en ligne, et développe leurs points de vue sur ces différents modes d'enseignement. Il traite ensuite de leurs réactions face à l'usage de ressources numériques ou audiovisuelles dans les cours en présence et des facteurs (genre, scolarité antérieure) qui influent sur les rapports qu'ils entretiennent avec le recours au numérique pour les apprentissages. Il conclut enfin sur le fait que la plupart des répondants apprécie l'emploi des technologies non seulement pendant les cours comme moyen de les dynamiser, mais aussi en ligne, où elles rendent les contenus accessibles à tout moment. Ils continuent néanmoins d'exprimer un fort attachement au cours magistral, ainsi qu'aux travaux dirigés qui leur permettent d'interagir directement avec les professeurs et les autres étudiants.

### **Students between lectures and the use of ICT**

This paper explores students' opinions towards lectures and other university learning modes in regard with the use of digital tools. It is based on a survey conducted between 2012 and 2014 with 1640 students who registered for the first time at the University of Picardie Jules

Verne where they attend face-to-face lectures and tutorials in various disciplines as well as preparing for the Computer and Internet Certificate (C2i) through blended learning. It first presents the ways in which students use digital tools in their daily life and for studies. It examines the preferences that they express between lectures on campus, blended and online learning and it develops their points of view on these various teaching methods. Then, it deals with the students' reactions to the introduction of digital or audiovisual resources during face-to-face lectures and with factors (gender, previous school experience) which influence their feelings about the use of digital tools for learning. Finally, it concludes that most of those who had been questioned appreciate the use of technology during lectures as a means to make teaching more dynamic. It also points out that online technology satisfy students' need to access content at any moment. However, they still reveal a strong attachment for lectures as well as for tutorials, which give them the opportunity to rub shoulders with teachers and other students and to directly interact with them.

### ***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : enseignement universitaire, cours magistral, formation hybride, formation en ligne, usages des technologies éducatives, points de vue des étudiants.

***Keywords*** : university teaching and learning, lecture, blended learning, online learning, use of educational technology, students' points of view