



**HAL**  
open science

## **Recueil et analyse des besoins et des attentes des étudiants : quelle formation souhaitent-ils pour demain ?**

Vanessa Marescot, Sylvie Leleu-Merviel

### ► **To cite this version:**

Vanessa Marescot, Sylvie Leleu-Merviel. Recueil et analyse des besoins et des attentes des étudiants : quelle formation souhaitent-ils pour demain ?. TICEMED 14: Digitalisation des pratiques en éducation : risques, valeurs et opportunités., Philippe Bonfils; Emilie Remond; Mariam Gawish; Luc Massou, Oct 2024, Caire, France. <hal-05049481>

**HAL Id: hal-05049481**

**<https://hal.science/hal-05049481v1>**

Submitted on 28 Apr 2025

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

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



HAL Authorization

# Recueil et analyse des besoins et des attentes des étudiants : quelle formation souhaitent-ils pour demain ?

*Collecting and analyzing students' needs and expectations: what kind of training do they desire for tomorrow?*

Vanessa MARESCOT (1), Sylvie LELEU-MERVIEL (1)

(1) LARSH/DeVisu, Université Polytechnique Hauts-de-France  
[vanessa.marescot@uphf.fr](mailto:vanessa.marescot@uphf.fr) ; [sylvie.merviel@uphf.fr](mailto:sylvie.merviel@uphf.fr)

**Résumé.** Dans un contexte de digitalisation grandissante de la formation, cette recherche a pour objectif d'identifier la formation souhaitée par les étudiants universitaires d'aujourd'hui. En effet, des injonctions à différents niveaux invitent les établissements et par voie de conséquence les enseignants à accorder une place de plus en plus importante au numérique et à la distance en formation. La recherche se propose alors d'interroger les usagers directs de la formation pour identifier les concordances et discordances avec leurs besoins. Le recueil et l'analyse utilisent la méthode ÉBAHIE, dont le présent article expose la phase qualitative, basée sur 12 entretiens auprès d'étudiants de niveau L2 à M2. Le dépouillement réalisé permet d'ores et déjà de révéler quelques éléments inattendus, comme les souhaits des étudiants à propos du présentiel et la place de l'accompagnement dans la formation.

**Mots-clés.** Attentes, étudiants, forme universitaire, méthode ÉBAHIE, entretiens, approche qualitative.

**Abstract.** In the context of increasing digitization of education, this research aims to identify the desired education by today's university students. Indeed, various directives encourage institutions and, consequently, educators to give greater emphasis to digital and distance learning. The research seeks to interview direct users of education to identify concordances and discrepancies with their needs. Data collection and analysis employ the ÉBAHIE method, and this article focuses on the qualitative phase based on 12 interviews with students ranging from L2 to M2 levels. The preliminary analysis already reveals some unexpected elements, such as students' preferences regarding face-to-face instruction and the role of support in education.

**Keywords.** student expectations, Training format, ÉBAHIE method, interviews, Qualitative approach.

## 1 Introduction

Le quotidien enseignant permet d'observer différentes pratiques numériques inédites questionnant l'engagement des étudiants en formation. D'un autre côté, certains étudiants semblent assez éloignés des pratiques avancées, utilisant un téléphone pour la prise de notes, la consultation de cours, voire même les rendus de livrables... Toutes ces pratiques ou comportements ne sont ni installés ni facilités par les enseignants.

Du point de vue institutionnel, l'incitation au déploiement du numérique favorise l'investissement des établissements dans les équipements : dispositifs de réalité virtuelle, salles immersives... rivalisant pour devenir de véritables démonstrateurs<sup>1</sup>. Ce déploiement du numérique en formation, face aux pratiques des étudiants, numériques et non numériques, interroge sur sa concordance avec les aptitudes et les besoins des étudiants. Afin de faire émerger les discordances et concordances, la présente recherche se concentre sur le recueil et l'analyse des besoins et attentes des étudiants.

## 2 Ancrage théorique et contexte

### 2.1 Étudiants et usages du numérique à l'université

Depuis quelques décennies, les technologies numériques et leur place grandissante dans la société ont un impact sur « nos rapports au monde » et en particulier sur nos manières de s'informer et d'interagir (Cerisier, 2012). Dans ce monde de plus en plus digitalisé, l'enjeu pour les individus est alors de développer leurs compétences numériques, le fait d'être né dans cette ère numérique ne suffisant pas (Cordier, 2017). À leur entrée à l'université, les étudiants montrent ainsi des compétences numériques très inégales et liées à leur individualité (Bachy, 2021). Dès lors, elles nécessitent un accompagnement individualisé qui, au-delà de former pour le numérique, demande de former par le numérique, notamment via l'utilisation du numérique dans les enseignements (*ibid.*). Par ailleurs, si les usages numériques des étudiants n'ont pas d'effet significatif sur la réussite au regard de leur passé scolaire qui reste déterminant (Michaut & Roche, 2017), l'utilisation dans les enseignements de « productions pédagogiques numériques » tend à favoriser les étudiants aux capacités d'autorégulation les plus développées (Szafrajzen & Rivière, 2021), questionnant l'effet des différents plans de digitalisation des formations sur la réussite étudiante.

### 2.2 Évolution de la forme universitaire

Depuis la deuxième partie des années 1990, différentes politiques ministérielles ont incité à la transformation numérique des institutions d'enseignement supérieur (Maescot, 2023 : 36). D'abord axées sur le développement de ressources numériques, les différentes vagues d'appels à projets ont ensuite cherché à développer les cours en ligne, puis à transformer les pratiques enseignantes dans les formations universitaires, au niveau des lieux (salle active) ou de différents outils (tableaux interactifs). Plus récemment, suivant l'évolution rapide des outils, c'est l'intégration des dernières technologies immersives dont il est question (Mendoza *et al.*, 2023).

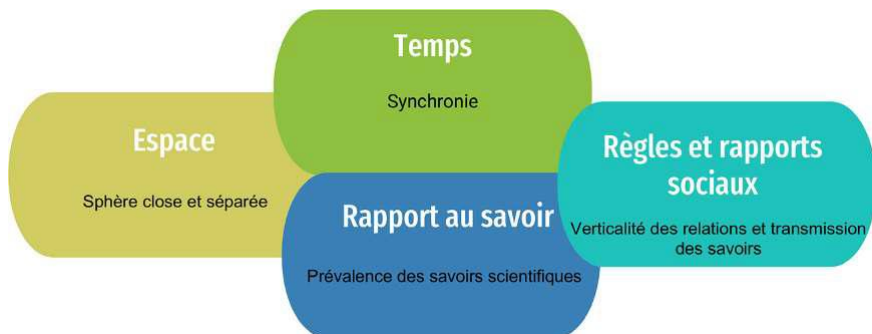
Parallèlement, le changement de paradigme nécessaire entre une pédagogie « magistro-centrée » et des pratiques pédagogiques plus diversifiées et centrées sur

---

<sup>1</sup> AMI DémoES <https://anr.fr/fr/detail/call/demonstrateurs-numeriques-dans-lenseignement-superieur-demoes-appel-a-manifestations-dinteret/>

l'apprentissage des étudiants est une préoccupation récurrente en pédagogie universitaire (Demougeot-Lebel & Perret, 2010). Les injonctions institutionnelles laissent à penser qu'innovation technologique rimerait avec innovation pédagogique, corrélation que la recherche ne cesse de mettre en doute (Bernard & Fluckiger, 2019).

Plus concrètement, sur le terrain, les pratiques numériques des enseignants semblent parfois très éloignées des évolutions attendues par les établissements, questionnant la prise en main de ces environnements et la transformation effective de la forme universitaire (Peltier *et al.*, 2022). Partant du concept de forme scolaire, ces auteurs définissent la forme universitaire suivant quatre dimensions : l'espace, le temps, les règles et rapports sociaux et le rapport au savoir.



**Figure 1.** Caractéristiques de la forme universitaire à partir des dimensions génériques des formes éducatives (Peltier *et al.*, 2022 : 439)

À l'université, l'enseignement se déroule le plus souvent dans un lieu clos, dans une temporalité synchrone, que ce soit pour les temps de l'enseignement ou pour celui des apprentissages (*ibid.*). L'espace-temps de la forme universitaire est essentiellement attaché à la « transmission des savoirs<sup>2</sup> », à dominante présentielle avec comme fer-de-lance l'exposé magistral (*op. cit.* : 435). La relation associée naturellement à la transmission des savoirs est descendante, relation verticale et asymétrique entre le maître et l'apprenant, en tant que « sachant » et « non sachant » (*op. cit.* citant Kerbrat-Orecchioni, 1995 et Billouet, 2009), qui est favorisée par l'organisation *classique* des espaces de formation (Paquelin, 2017).

### 2.3 Concevoir des dispositifs de formation qui *conviennent*

Suivant une approche qualité (Leleu-Merviel, 1996), produire des dispositifs *qui conviennent* suppose de cerner et comprendre les attentes des usagers, même lorsque celles-ci ne sont pas forcément formalisées ou formulées par lui. La méthode ÉBAHIE est une solution à cette difficulté. Elle utilise des protocoles d'écoute qui « visent à accroître les chances d'émergence d'idées réellement inédites » (Leleu-Merviel, 2008 : 68). Cette méthode, protocole formalisé et rigoureux, organise l'écoute, analyse les attentes exprimées, et les hiérarchise afin d'identifier les éléments saillants. Elle permet alors la définition d'une « stratégie fondée sur l'expression directe des attentes et besoins réels des usagers » (*ibid.* : 70).

<sup>2</sup> Prise, comme les auteurs l'indiquent (*op. cit.* : 434) dans « toute l'étendue de ses nuances », *a contrario* de l'enseignement dit transmissif.

La méthode est composée d'une phase qualitative (EBA : écoute des besoins et des attentes) et d'une phase quantitative (HIE : hiérarchisation). La phase qualitative comprend une série d'entretiens et leur dépouillement pour transformer la voix des usagers en attentes. Les entretiens visent à déterminer l'expérience en orientant le moins possible les participants et en suivant la chronologie : passé/présent/futur. La phase quantitative consiste alors, dans un premier temps, à caractériser ces attentes en les regroupant en trois catégories de fonctions : proportionnelles, obligatoires et attractives. Dans un second temps, cette phase se poursuit par la conception et l'administration d'un questionnaire qui permet de hiérarchiser les attentes par ordre croissant d'importance accordée par l'utilisateur.

Fort de ces deux temps, la méthode permet, à partir de voix singulières récoltées et analysées dans une approche idiographique, d'interroger ensuite un grand nombre d'utilisateurs pour proposer un dispositif ou une évolution de celui-ci qui convienne à la majorité. Le présent article se focalise sur la phase qualitative.

### **3 Méthodologie de recueil**

#### **3.1 Phase qualitative de la méthode ÉBAHIE 1**

Cette première phase de la méthode consiste donc en l'écoute qualitative des utilisateurs. Ce premier recueil via des entretiens ne nécessite pas le recrutement d'un grand nombre d'utilisateurs. En effet, une étude réalisée par Griffin et Hauser (1993) avance qu'une douzaine d'entretiens permet de relever 70 % de la richesse d'informations à recueillir et 90 % pour 20 entretiens. Ceci à condition que les interviewés soient de profils suffisamment diversifiés et qu'ils appartiennent le plus possible aux 15 % de la catégorie des « précurseurs » sur le sujet investigué (Leleu-Merviel, 2008 : 74). Ces précurseurs sont les utilisateurs qui expriment les besoins qui seront ceux du plus grand nombre dans le futur. Ils permettent d'anticiper ce qui sera la norme demain. Cependant, peu nombreux et difficiles à identifier, l'enquête ne peut être assurée de les avoir ciblés.

#### **3.2 Public cible et recrutement**

La population ciblée par la recherche est l'ensemble des étudiants de l'université d'exercice des auteures. La première phase nécessite le recrutement d'un échantillon de 12 à 15 utilisateurs, réalisé en plusieurs étapes. La première étape a consisté à chercher des volontaires parmi les étudiants ayant suivi des cours avec les auteures : soit la classe entière (Master 2 production), soit certains étudiants dont les comportements numériques avaient été relevés ou dont le profil semblait intéressant (BUT 3 Techniques de Commercialisation). Plusieurs relances ont parfois été nécessaires. En deuxième intention, une liste d'étudiants ayant déclaré être volontaires pour un entretien lors d'un questionnaire précédent ont été recontactés. La constitution restante de l'échantillon est opportuniste : le transfert du mail de recrutement à des étudiants ciblés par une collègue de STAPS, ou la proposition de la démarche à deux étudiantes qui contactaient l'une des auteures pour une autre raison et dont le profil complétait favorablement l'échantillon déjà formé (formation par apprentissage ou situation de handicap).

n°	Formation suivie	Recrutement	Modalité entretien	Durée entretien
1	BUT3 TC FI P2	Étudiant de nos promos/mail/relevance	Visio	00:29:32
2	BUT3 TC FI P2	Étudiant de nos promos/mail/relevance	Visio	00:42:27
5	BUT3 TC FI P2	Étudiant de nos promos/mail/relevance	Visio	01:15:02
9	BUT3 TC FI P4	Étudiant de nos promos/mail/relevance	Visio	00:37:52
4	M2 Audio	Étudiant de nos promos/volontaire	Visio	00:51:17
6	M2 Audio	Étudiant de nos promos/volontaire	Présentiel	00:33:40
3	L3 LAH	Liste/mail/volontaire	Visio	00:39:18
8	L3 STAPS APAS	Transfert mail collègue/volontaire	Présentiel	00:34:44
10	L2 Biologie	Transfert mail collègue/volontaire	Présentiel	00:53:32
11	M2 APAS	Transfert mail collègue/volontaire	Présentiel	00:49:06
7	BUT3 TC FA P1	Contact étudiant pour autre chose	Présentiel	00:35:15
12	L2 LAH	Contact étudiant pour autre chose	Présentiel	01:10:00

**Tableau 1.** *Recrutement des étudiants*

L'entretien était proposé en synchrone suivant deux modalités (présentielle ou distancielle) et la répartition s'est réalisée naturellement par moitié. L'une ou l'autre des modalités se sont révélées équivalentes au niveau du recueil, ce qui avait déjà été repéré dans une étude précédente et pourra faire l'objet d'une étude spécifique (Marescot *et al.*, 2023). Les entretiens ont duré entre 29 min et 1h15 pour une moyenne de 46 min environ.

### 3.3 Entretien : posture et maquette

L'entretien est de type semi-directif et navigue dans la chronologie du vécu de l'utilisateur : présent d'abord, retour sur le passé, futur et de manière prospective l'imaginaire (Leleu-Merviel, 2008 : 78). Ainsi dans le contexte de l'étude, la maquette de l'entretien comportait quatre questions (Tableau 2) :

Question 1 (Présent)	Si tu as des connaissances à acquérir ou des compétences à développer, comment t'y prends-tu ? Quel est le meilleur moyen pour toi ?
Question 2 (Expérience passée)	Est-ce que la formation universitaire habituelle et ses méthodes sont satisfaisantes ? Qu'est-ce qui te convient ? Et sinon, qu'est-ce qui ne te convient pas ?
Question 3 (Imaginaire)	Comment rêverais-tu le paradis de l'apprentissage ?
Question 4 (Futur plausible)	Est-ce que tu peux me le décrire précisément ?

**Tableau 2.** *Guidage de l'entretien*

L'évocation du présent permet d'examiner l'expérience de l'utilisateur dans un contexte proche de celui de l'étude, ici les stratégies d'apprentissage, qu'elles soient internes à la formation (connaissances ou compétences liées au cursus) ou externes à celles-ci (acquisitions ou intérêts personnels). L'entretien se poursuit par le vécu antérieur de l'utilisateur dans la formation universitaire, permettant de partager son expérience vis-à-vis des caractéristiques qu'il a fait lui-même ressortir.

Les deux dernières questions sont étroitement liées et n'étaient pas toujours différenciées dans le discours (à l'inverse des autres pour lesquelles une très légère pause était réalisée). L'évocation du paradis bascule dans l'imaginaire, l'enquêtrice

indiquait que ce paradis ne subit aucune contrainte. Dans la pratique, la question 4 s’est avérée substituée par des relances adaptées au discours de l’interviewé et lui permettant les précisions nécessaires, basculant en quelque sorte vers un futur possible par l’ancrage dans la réalité. En cela, le protocole s’écarte légèrement du déroulé original proposé (Leleu-Merviel, 2008 : 79), en insérant le futur dans l’imaginaire.

## 4 Dépouillement et analyse des recueils

### 4.1 Transcription des entretiens

La transcription brute réalisée par la plateforme YouTube (Marescot, 2023 : 103) a été utilisée sans retouche par les chercheuses. Les phrases qui étaient parfois approximatives à l’écrit prenaient leur sens une fois lues à l’oral grâce au contexte. Cette transcription s’est révélée pleinement suffisante pour le dépouillement mis en place. Les interventions de l’enquêteur sont colorées en bleu par l’enquêtrice elle-même, seule à même de repérer ses propres relances (Figure 2). L’horodatage ne gênant pas la lecture, il a été laissé dans le texte pour permettre de se reporter à l’enregistrement audio si besoin.

0:00 donc l'entretien va porter sur les pratiques en formation les étudiants donc les données  
recueillies sont 0:05 confidentielles et anonymes ton prénom sera pas cité dans les publications et  
0:11 du coup je vais prendre des notes et enregistrer le l'entretien ok euh du 0:16 coup tu es en  
master je suis en 2e année de Master de SAP donc sciences du sport et de l'activité physique donc  
c'est la 0:23 continuité du la licence STAPS parce que moi je suis issu de la licence STAPS APAS  
0:28 et donc du coup suite à ça je suis parti en recherche avec Laura et ça fait 2 ans qu'on travaille  
ensemble et puis 0:35 puis voilà d'accord master recherche ouais c'est ça et du coup avant la licence  
STAPS tu avais enfin tu étais au 0:42 au lycée fait lycée j'ai fait un B et je fais collègèc bqu puis  
après je suis 0:48 parti directement en STAPS et là je suis en 2è année du coup ça 0:54 marche  
donc je vais te poser quelques questions la première c'est si tu as des connaiss à acquérir ou alors des  
1:02 compétences à développer comment est-ce que tu t'y prends euh bah là dans le cadre on va dire  
je vais faire B du coup 1:08 de de études de cas par exemple en ce qui concerne ma **licence** c'est  
plus des dés c'est **pas forcément des compétences** 1:14 parce que première année tout ça c'est plus  
de de l'acquisition de de connaissance donc un peu tout ce qui est 1:20 physiopato anatomie tout ça  
**c'était vraiment des cours accé vraiment en la 1:27 la théorie**

Figure 2. Portion de transcription

### 4.2 Dépouillement des données qualitatives

Le dépouillement consiste ensuite en une relecture attentive du texte permettant de mettre en gras les éléments importants du discours, codés par la suite en phrases reformulant la voix des usagers (Figure 3) et colorées en vert. Ces phrases sont alors isolées dans un tableur pour permettre la construction du diagramme des affinités permettant par raffinement successif de faire émerger les points clés. Prenant de la hauteur par rapport au discours, les points clés sont extraits de la « voix des usagers » et en constituent sa substance (Leleu-Merviel, 2008 : 81).

comme ça quoi ah je le vois comme ça de ce sens 3:28 h **ok donc ça c'est pour les compétences et du coup les connaissances est-ce que** 3:34 **comment est-ce que tu fais pour acquérir les connaissances** bah en général moi ce que je fais c'est que bon en fait c'est 3:41 tout ce qui est **méthode pour prendre un cours** par exemple donc je vais en cours **je prends mon pc /Pour acquérir des connaissances, la prise de notes en cours se fait bêtement sur mon PC** / entre guillemets **je** 3:46 **note entre guillemets bêtement et après** ce que j'aime bien c'est **reprendre mon cours et vraiment recibler les mots clés** 3:52 ou **synthétiser mes cours avec vraiment les notions qui me semblent les plus importantes /Je reprends le cours dans un deuxième temps pour recibler les mots-clés ou synthétiser les notions les plus importantes** / euh après en fonction des 3:58 matières moi je sais que en anatomie V que j'avais des difficultés je prenais **je faisais des cartes mentales /Pour apprendre les matières où je suis en difficulté, je fais des cartes mentales** / donc je 4:05 prenais par

Figure 3. Émergence de la « voix des usagers »

#### 4.3 Fidélité inter-codeurs

Le premier entretien a été dépouillé en double aveugle pour permettre de vérifier la fiabilité inter-codeurs. Les transcriptions de la voix de l'utilisateur ont ensuite été placées dans un fichier Excel : les similitudes exactes sont restées en noir tandis que les concordances (plusieurs assertions codées en une seule pour l'autre codeur) sont colorées en bleu et les divergences en marron pour être ensuite analysées.

70	Les compétences sont travaillées sur le terrain en TD ou les cours théoriques sont encore très scolaires et ce n'est pas	
71	forcément adapté à un master	
72	les étudiants essaient de faire bouger les choses en faisant remonter cela aux responsables pédagogiques	
73	les enseignements manquent de cas concrets	
74	il manque des applications terrains aux connaissances, savoir-faire, théories, croyances	En master il manque de l'application terrain ou des cas concrets au-delà des modèles théoriques
75	les modèles théoriques sont à apprendre bêtement	
76	les examens théoriques demandent de redonner les modèles pas de réfléchir	
77		En master si on ne fait pas de lien entre le modèle théorique et le terrain, ça ne sert à rien
78	réciter un modèle ne sert à rien si des liens ne sont pas fait avec le terrain	
79	expliquer l'utilité permet aux étudiants de se dire que ça sert à quelque chose	
80	ne pas comprendre l'intérêt dès le début bloque le fait d'aller rechercher sur internet ou d'autres ressources	Quand ça ne sert à rien, ça ne m'intéresse pas dès le début, peut-être parce que je vais pas forcément chercher de moi-même sur Internet ou d'autres ressources

Figure 4. Analyse de la fidélité inter-codeurs

Le taux d'accord calculé selon Miles & Huberman (2005) (nombre d'accords/[nombre total d'accords + désaccords]) s'élève à 76 %. Les assertions divergentes correspondent à plusieurs phénomènes différents. La plupart sont des idées mises de côté par l'un des codeurs, parfois parce qu'elles sont directement liées au cas spécifique de l'interviewé : sa formation (11 sur 39), sa façon de travailler (8 sur 39) ou parce qu'elles étaient redondantes (3 sur 39). Ces divergences font baisser le taux d'accord, mais n'auront pas d'influence sur l'analyse finale. Il y a finalement peu d'assertions divergentes qui sont révélatrices d'une compréhension différente de la voix de l'utilisateur (3 %).

<b>Nombre total d’assertions</b>	<b>184</b>	<b>100</b>
<b>Assertions divergentes</b>	<b>44</b>	<b>24</b>
Dont compréhension différente	5	3
Dont idées mises de côté	39	21

**Tableau 3.** Pourcentages de divergence

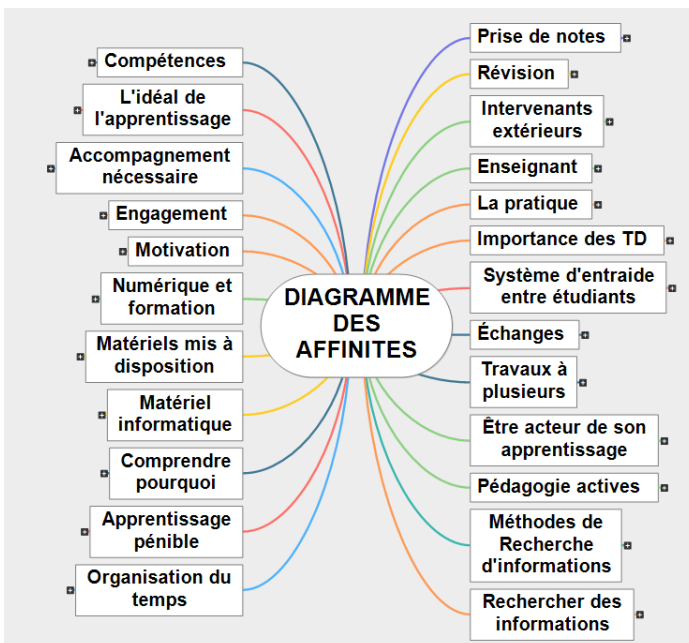
Loin de vouloir valider un livre de code et de vouloir annihiler les divergences entre codeurs, comme a pu le promouvoir le développement des logiciels informatiques (Lejeune, 2023), cette analyse du dépouillement du premier entretien en aveugle a permis d’ouvrir la boîte noire de la retranscription afin de verbaliser les pratiques des enquêtrices et d’accorder la transcription. Cette vigilance de transparence a été également de mise dans la traduction en points clés.

## 5 Résultats

Au jour de l’écriture de cet article, quatre des douze entretiens ont été codés et dépouillés, fournissant chacun entre 30 et 115 extraits. La richesse des données et le temps nécessaire au dépouillement imposent une présentation partielle de l’analyse dans cet article, focalisée sur les éléments inattendus.

### 5.1 Construction du diagramme des affinités

L’ensemble des extraits des entretiens sont placés progressivement dans une carte mentale qui s’organise pas à pas en regroupements de sens (Figure6). Les points clés sont alors les rubriques qui ressortent de ce raffinement successif.



**Figure 5.** Diagramme des affinités

Les extraits sont traités comme des étiquettes qui peuvent être placées dans plusieurs regroupements si elles sont porteuses de plusieurs messages. Ainsi, l’étiquette « 1h30 par semaine pour faire théorie et pratique ce n’est pas idéal » se

retrouve dans les points clés *La pratique, Organisation du temps* et *L'idéal de l'apprentissage*.

Un point clé peut parfois regrouper plusieurs sous-points clés, comme *Prise de notes* qui comporte à la fois des étiquettes seules et des regroupements (Figure 7).

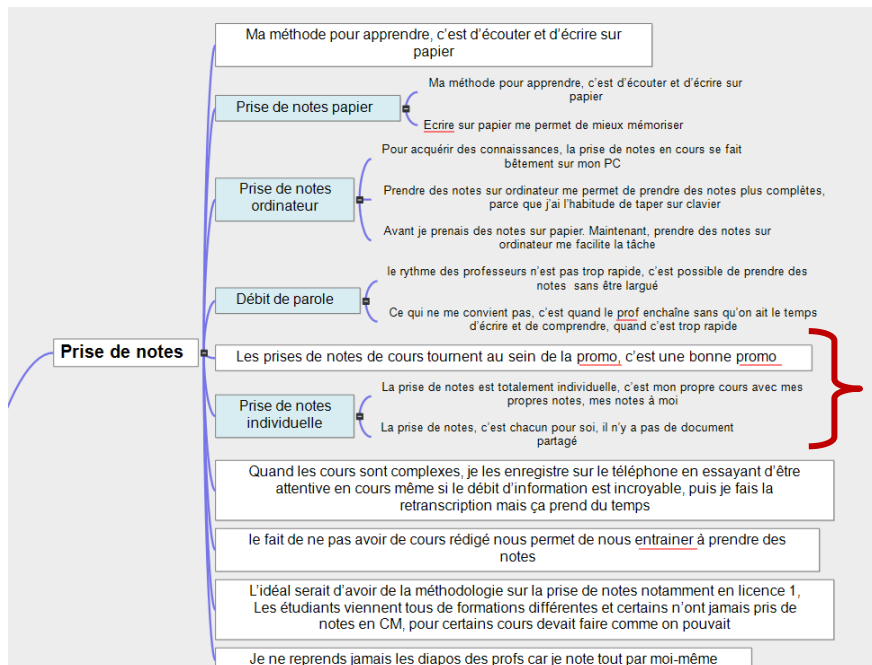


Figure 6. Portion de diagramme correspondant au point clé prise de notes (sous regroupements en bleu)

Il faut rappeler que les étiquettes sont extraites de différents entretiens, et s'avèrent révélatrices de différentes voix des usagers. Ainsi, des étiquettes peuvent être en contradiction les unes avec les autres, comme le montrent les étiquettes mises en accolade dans la Figure 6.

## 5.2 Premiers éléments saillants

Ce premier dépouillement permet d'ores et déjà de relever plusieurs éléments, dont certains inattendus.

Tout d'abord, le numérique s'avère complètement intégré à l'environnement des étudiants, son utilisation n'est pas remise en cause et elle est même demandée. En matière de ressources numériques, ils souhaitent soit des résumés, soit des compléments de cours, soit des vidéos. Ils organisent parfois un système d'entraide sur des plateformes numériques partagées (Discord) pour des échanges d'informations ou de prises de notes. Cependant, ils sont en demande de formation et d'accompagnement sur des logiciels utilisés en entreprise ou l'Intelligence Artificielle, mais aussi plus simplement sur la plateforme ou les outils disponibles sur l'ENT, confirmant ainsi qu'ils ne sont pas experts « par nature » (Cordier, 2017).

Pour autant, ils ne sont pas tous équipés en classe, et utilisent parfois juste un téléphone, par choix « Un ordinateur coûte cher et je ne vois pas l'utilité alors que je peux écrire » (verbatim Etudiant 1). Par ailleurs, ils ont des attentes physiques sur

des lieux et des espaces universitaires pour apprendre, ainsi que relationnelles sur les échanges avec leurs pairs et l'enseignant. Ces deux éléments sont davantage inattendus et s'avèrent en opposition avec les politiques institutionnelles qui cherchent à promouvoir la distance.

En matière d'apprentissage, ils continuent à prendre des notes *à la main*, que ce soit sur papier ou ordinateur, et souhaitent même un enseignement de la méthodologie de travail universitaire (prise de notes). L'apprentissage en lui-même se fait sur papier (documents imprimés) et pas sur ordinateur. De plus, les étudiants sont en demande de pratique, du format TD quand il permet d'être actif/acteur dans leur apprentissage, et de terrain.

## 6 Conclusion et perspectives

Cette première passe d'analyse des besoins et des attentes des étudiants en formation permet de dégager quelques éléments qui seront à confirmer et à compléter avec le reste des dépouillements.

Tout d'abord, l'étude rentre en concordance avec les travaux de Cordier (2017) sur le fait que les *digital natives* n'existent pas : le numérique fait partie de l'environnement naturel d'apprentissage, mais il requiert formation et accompagnement, ce qui est explicitement demandé par les étudiants, bien conscients de leurs limites. La perception de la digitalisation n'est pas binaire : un étudiant peut réclamer d'être formé à l'Intelligence artificielle et choisir en même temps de ne pas posséder d'ordinateur portable. Par ailleurs, ils ont conscience de l'importance de l'écrit dans le processus d'apprentissage, en matière de prise de notes numérique ou papier et/ou de documents. Les étudiants réclament des pédagogies actives, des travaux qu'ils préparent en groupe.

Ensuite, l'étude permet de faire émerger des points clés (qui pourront évoluer avec la suite du dépouillement) qui s'alignent avec les quatre dimensions de la forme universitaire (Peltier *et al.*, 2022). Ainsi la dimension *Espace* est évoquée dans leur idéal, avec une demande sur des lieux physiques dédiés à l'apprentissage ou dans le matériel, donc pas de 100% virtuel. Le *Temps* et son organisation apparaît également. Le *Rapport au savoir* lorsqu'ils décrivent leur manière d'apprendre : la recherche d'informations, le travail en groupe, l'importance des échanges. Cette dimension s'avère ici en lien avec la dimension *Règles et rapports sociaux* : les étudiants sont en demande de co-construction humaine, avec leurs camarades, les enseignants, voire des professionnels. La suite de la recherche permettra d'identifier les évolutions souhaitées par les étudiants.

Enfin, ce premier dépouillement permet d'apercevoir la quantité et la richesse du matériau recueilli pendant la phase qualitative de la méthode, ce qui survient pour toutes les méthodes idiographiques, par exemple l'entretien à grille répertoire (Marescot *et al.*, 2023). Même avec quatre entretiens sur les douze, l'analyste se sent submergé par les données, révélant toute l'importance de la phase suivante de préparation de la phase quantitative où il sera nécessaire de mettre en avant ce qui est précurseur, donc les divergences, les éléments qui se démarquent de la masse.

## 7 Bibliographie

Bachy, S. (2021). Portrait des compétences numériques d'étudiants belges et pistes d'accompagnement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(3), 17- 38. Érudit. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-02>

- Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique : Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 63(1), 3- 10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>
- Billouet, P. (2009). *Figures de la magistralité. Maître, élève et culture*. L'Harmattan.
- Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 1. <https://doi.org/10.4000/dms.163>
- Cordier, A. (2017). *Grandir connectés*. C & F Editions.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 2(23), 51- 72.
- Griffin, A., & Hauser, J. R. (1993). The Voice of the Customer. *Marketing Science*, 12(1), 1- 27. <https://doi.org/10.1287/mksc.12.1.1>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle. Quelques remarques sur cette dimension du dialogue». *Cahiers de linguistique française*, 16, 69- 88.
- Lejeune, C. (2023). Ce que l'informatique fait à l'analyse qualitative. L'histoire croisée des CAQDAS et de Cassandre. *Recherches qualitatives*, 42(2), 4- 25. <https://doi.org/10.7202/1108606ar>
- Leleu-Merviel, S. (1996). *La scénistique : Méthodologie pour la conception de documents en média multiples suivant une approche qualité* [HDR]. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Leleu-Merviel, S. (2008). La méthode EBAHIE : écoute des besoins et attentes et leur hiérarchisation. In S. Leleu-Merviel (Éd.), *Objectiver l'humain ?* (Lavoisier, Vol. 1, p. 67- 95).
- Marescot, V. (2023). *Dispositifs pédagogiques innovants à l'université. Diversité méthodologique de recueil et d'analyse de l'expérience des usagers : Étude du NCU PRÉLUDE* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et la Communication]. Université Polytechnique Hauts-de-France.
- Marescot, V., Bougenies, F., & Leleu-Merviel, S. (2023). L'entretien à grille répertoire : Un outil pour limiter l'inférence de l'enquêteur dans le recueil de l'expérience vécue. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 24(1).
- Mendoza, G. A. A., Plante, P., & Brassard, C. (2023). Regards sur les technologies immersives en éducation et en formation. *Médiations et médiatisations*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.375>
- Michaut, C., & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.1171>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2d éd.). De Boeck.

- Paquelin, D. (2017, décembre 15). *L'espace, face cachée de la pédagogie* [Communications à des congrès/colloques et conférences (non publiées)]. Journée « Espaces d'apprentissage, la face cachée de la pédagogie », Poitiers (France).
- Peltier, C., Peraya, D., Bonfils, P., & Heiser, L. (2022). La forme universitaire à l'épreuve des pratiques médiatiques personnelles. Proposition d'un modèle théorique pour l'analyse du changement. Percolation des usages et pédagogisation. *Questions de communication*, 42, 431- 452.
- Szafrajzen, B., & Rivière, L. (2021). Etude des usages du numérique. Le cas d'un cours de bachelor d'une école supérieure de commerce. In *In : Remond, Emilie, Massou, Luc et Bonfils, Philippe (dirs). Enseignement supérieur et numérique : Mondialisation, mobilités. Nancy : PUN - Editions Universitaires de Lorraine, p 209-226.* (p. 209- 226). <https://hal.science/hal-03186876>