

## Communication AREF 2013 à Montpellier

<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/338-génération-dite-y-quand-la-recherche-empirique-contredit-le-discours-commun>

### **338 - Génération dite Y : quand la recherche empirique contredit le discours commun.**

Laure Endrizzi

IFÉ, École normale supérieure de Lyon, France

**Mots clés** : enseignement supérieur, technologie numérique, génération Y, représentations, pratiques, pédagogie.

**Résumé** : Dès la fin des années 1990, plusieurs auteurs, nord-Américains essentiellement, ont défendu l'idée de l'existence d'une nouvelle génération qui penserait et agirait différemment des générations antérieures du fait d'une exposition précoce aux technologies de l'information et de la communication (Tapscott 1999 ; Howe & Strauss 2000). Cette thèse, largement popularisée par la distinction entre *digital natives* et *digital immigrants* formulée initialement par M. Prensky (2001), irrigue depuis une décennie nos représentations.

Après une brève généalogie de ces réflexions générationnelles, cet article s'appuiera sur la littérature scientifique européenne et nord-américaine récente pour dépasser la vision stéréotypique et/ou idéal-typique à l'oeuvre (notamment Jones & Chao, 2011 ; Pedró, 2012) à l'aide des questions suivantes : les jeunes issus de cette génération Y sont-ils naturellement techno-compétents et adeptes du jeu et des échanges en ligne ? Sont-ils dotés de caractéristiques biologiques uniques et de facultés cognitives nouvelles ? Sont-ils de ce fait porteurs d'attentes nouvelles vis-à-vis de l'enseignement supérieur notamment ?

Les recherches empiriques examinées permettront d'établir un portrait complexe, contrastant avec les caractéristiques homogènes et uniques habituellement mises en avant. Plus concrètement, les représentations des enseignants et des étudiants vis-à-vis du numérique dans l'enseignement seront confrontées et les pratiques des uns et des autres comparées. L'analyse permettra de mettre au jour de nouvelles lignes de fracture liées à l'amplitude des usages et aux décalages entre représentations et pratiques. L'article discutera pour finir les implications de ces résultats à la fois pour les établissements d'enseignement supérieur et pour les différents acteurs prescripteurs en matière de formation.

## 1. « Génération internet » : ce qu'on en dit...

L'analyse des pratiques culturelles en termes générationnels n'est pas nouvelle, mais la banalisation de l'informatique connectée a largement contribué à créditer dans le discours commun l'existence d'une génération naturellement techno-compétente.

Les travaux souvent cités en référence sont ceux des historiens américains Howe et Strauss (2000) qui ont mis au jour dans les années 1990 un cycle générationnel composé de quatre temps. Dans leur modèle, le cycle actuel a commencé à la fin de la seconde guerre mondiale, avec la génération des *babyboomers*, et s'est poursuivi entre 1960 et 1980 avec la génération X. Depuis le début des années 1980, les experts s'accordent pour distinguer deux temps : celui de la génération Y qui regroupe les natifs du premier âge de l'informatique personnelle et celui de la génération Z ou C qui concerne les natifs de l'informatique connectée.

Ceux qui appartiennent à la génération Y sont ainsi les premiers à avoir grandi avec les ordinateurs personnels, les jeux vidéos et l'internet ; ils sont entrés dans l'âge adulte aux alentours du millénaire. On les désigne aussi parfois sous les étiquettes de *net generation*, *generation next*, *millennials* ou bien encore *boomerang generation* (du fait de leur retour fréquent au foyer familial après une tentative d'indépendance).

La génération Z (qui fait suite à la génération Y) ou la génération C (qui crée, communique, collabore) désignerait des personnes exposées dès leur plus jeune âge à l'informatique connectée et ubiquitaire, aux pratiques multimédia nomades, associées notamment au téléphone mobile, aux réseaux sociaux. Les SMS, la musique et l'internet sont leurs médias favoris. On les appelle aussi *generation M* (pour le fonctionnement multitâche) ou *generation text* (pour l'usage intensif des SMS).

Mais les frontières entre les deux générations restent floues. Les statisticiens, sociologues et autres économistes prompts à raisonner en termes générationnels divergent en effet sur le moment de la transition : certains estiment la durée de vie de la génération Y à une vingtaine d'années (donc une durée équivalente à celle des générations précédentes), d'autres plaident pour une transition accélérée, fixant le passage à la génération Z ou C à la fin des années 1990.

En tout état de cause, ces débats restent le fait d'initiés et les discours qui touchent le grand public s'embarrassent rarement de telles nuances. En écho aux *digital natives* proposés par M. Prensky (2001) pour distinguer les natifs du numérique de leurs parents (*digital immigrants*), les qualificatifs qui ont suivi, quelle que soit leur popularité, ont en commun de tous adopter une logique binaire : il y aurait ceux qui sont nés entre 1980 et 2000 et les autres, ceux qui possèdent les compétences numériques et les autres.

Certains suggèrent même que ces jeunes appartiendraient à une génération mutante, dotée de caractéristiques biologiques propres, et appelée à devenir l'agent d'une révolution qui va transformer la société en profondeur... parce qu'ils pensent et agissent déjà différemment de leurs parents et de leurs grands-parents. En France, le philosophe M. Serres (2012) a créé la figure métaphorique de « Petite Poucette », digne représentante de cette génération mutante, tandis que le journaliste O. Rollet (2012) la qualifie de génération du questionnement et de la remise en question (en anglais « Y » se prononce « *why* »).

Une génération dont les membres seraient par exemple adeptes des jeux en ligne et des mondes virtuels ; ils pratiqueraient davantage le multitâche et travailleraient plus volontiers en équipe ; parallèlement leur capacité à se concentrer serait plus faible et ils seraient plus impatients, incapables de résister à leurs pulsions et peu enclins à l'empathie. Toutes les connaissances étant désormais à portée de clics, ils apprendraient aussi autrement, procédant constamment par essai-erreur ; ces auto-apprentissages les rendraient particulièrement peu réceptifs aux apprentissages scolaires. Et d'une façon générale, ils se montreraient moins respectueux de l'autorité (des parents, des enseignants, etc.).

Ainsi nombre d'analyses prospectives sur les relations que les jeunes entretiennent avec les milieux de l'éducation créditent de façon plus ou moins franche l'existence de cette génération internet. C'est le cas de certains travaux du réputé *think tank* américain Educause (Oblinger & Oblinger 2005) et des projections de Pew Internet (Anderson & Rainie, 2012) aux États-Unis et du New Media Consortium (Johnson *et al.*, 2013). En Europe, les analyses de l'Institute for prospective technological studies (Redecker *et al.*, 2011) postulent largement l'existence de cette génération en attente d'un environnement d'apprentissage plus personnalisé, plus collaboratif, plus informel.

Quelle que soit la qualité de telles analyses, leur principale limite réside très certainement dans le fait qu'elles posent comme préalable l'existence de cette génération et qu'elles n'interrogent pas les pratiques de ceux qui appartiennent ou n'appartiennent pas à cette génération, toutes choses égales par ailleurs. Pour autant, des dissonances commencent à se faire entendre. Si certains travaux du *think tank* Pew Internet mettent en évidence une homogénéité sociale, bien au-delà des pratiques numériques (Parker *et al.*, 2010), d'autres, plus nuancés, montrent que dans nombre d'activités en ligne, la « domination » de la génération Y s'est largement amenuisée, alors que certaines pratiques continuent à se banaliser (Zickuhr, 2010).

## 2. ... et ce qu'on en sait

L'erreur serait donc dans le fait d'imaginer demain à partir des comportements supposés, voire fantasmés, d'aujourd'hui. Prendre de la distance vis-à-vis de ces analyses prospectives, c'est aussi remettre en cause ces logiques générationnelles. Parce que d'une part, elles ne tiennent pas compte des mécanismes sociaux et considèrent les comportements comme mécaniquement déterminés par le passé ; parce que d'autre part, elle offre une vision homogène gommant en fait nombre de caractéristiques qui fissurent ces constructions générationnelles (Lobet-Maris, 2011).

Le fait d'utiliser de façon plus ou moins intensive un téléphone ou un ordinateur portable connecté à internet ne rend pas pour autant les jeunes techno-compétents. Leurs pratiques s'ancrent souvent dans des routines qui laissent peu de marge pour une démarche créative et révèlent une fonction normative extrêmement puissante : il ne s'agit pas de se différencier, mais bien de s'intégrer dans un groupe et donc d'en adopter les pratiques dominantes (Endrizzi, 2012a ; Pedró, 2012).

Ces pratiques sont essentiellement de nature récréative : il s'agit soit de converser avec les proches, soit de partager des contenus autour de centres d'intérêt communs. Si elles soutiennent le développement de compétences sociales et techniques, la portée de ces auto-apprentissages varie considérablement selon les groupes d'appartenance (Ito *et al.*, 2009). Les filles, plus enclines à investir les outils de communication, sont aussi celles susceptibles de ressentir le plus durement un sentiment d'isolement. Les garçons sont plus entreprenants quand il s'agit d'utiliser l'internet pour faire vivre leurs passions et les jeux en ligne peuvent leur fournir l'occasion d'élargir leur réseau (Pedró, 2012).

Les valeurs des pairs et le genre ne sont pas les seuls déterminants. L'âge influe considérablement sur la manière d'investir les technologies : les plus jeunes jouent davantage, les lycéens, moins entreprenants, développent des routines (Donnat, 2009 ; Octobre *et al.*, 2010). Au milieu des années 2000, l'enquête Mediapro avait aussi mis en évidence des différences parmi les jeunes Européens, en montrant par exemple que les jeunes Français étaient alors plus adeptes des blogs que leurs homologues des autres pays (de Smedt, 2006). Plus récemment, les travaux de Roy (2009) soulignent la préférence des jeunes Québécois pour le courriel et le clavardage dans la communication quotidienne avec leur famille et leurs amis, tandis que les jeunes Américains et Français privilégient massivement les SMS.

Pour Fogel et Patino (2013), la question générationnelle est très secondaire car les mutations s'inscrivent à l'échelle de l'humanité : c'est *l'homo sapiens* qui devient *homo numericus*, et sa « condition numérique » est loin d'être virtuelle. Les internautes qui ont du temps, notamment les retraités, et ceux issus de milieux favorisés, tendent à adopter plus rapidement des technologies nouvelles et à développer plus fréquemment des usages qui peu à peu essaient auprès des autres catégories de la population. On observe donc à la fois des convergences inter-générationnelles croissantes (Donnat, 2009 ; Zickuhr, 2010) et des divergences intra-générationnelles multiples, les groupes apparaissant plus hétérogènes et leurs intérêts, motivations et comportements variables selon les contextes, dès que l'on va plus loin que les usages de base (Bennett *et al.*, 2008).

Ces usages personnels ne semblent cependant pas nourrir les pratiques d'études : le transfert n'opère pas, sauf si à l'intensité s'ajoute la diversité : des jeunes qui utilisent beaucoup et de façon diversifiée les technologies dans leurs loisirs sont plus enclins à utiliser l'internet pour leurs travaux scolaires (Roy, 2009). Or de nombreuses recherches mettent en évidence une faible capacité à adopter des technologies nouvellement introduites. Sur les réseaux, comme ailleurs, les *leaders* sont peu nombreux et les *followers* se contentent d'une boîte à outils limitée, constituée essentiellement de Google, Facebook, Youtube et Wikipédia (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012).

Quelle que soit la typologie à laquelle on se réfère, la plupart des travaux montre que la moitié des étudiants ont des comportements très basiques s'agissant des technologies. C'est par exemple le cas de celle de

Kennedy *et al.* (2010), parmi les plus citées. La fracture numérique n'a donc pas disparu, quand bien même la possession d'un ordinateur portable s'est démocratisée parmi la population étudiante, elle s'est déplacée : l'amplitude des usages adoptés est en effet profondément marquée par les milieux socio-culturels d'appartenance (Bullen, 2009 ; Granjon, 2011 ; Hargittai, 2010). Autrement dit, les potentiels d'usage accentuent les inégalités : ce n'est pas tant les technologies qui impactent les valeurs et les attitudes que ces dernières qui influencent l'usage des technologies (Endrizzi, 2012b ; Pedró, 2012).

Ainsi donc, on ne naît pas agile avec les technologies, on le devient (ou pas). Ne pas en tenir compte relève clairement d'un déni de complexité et présente un certain nombre de risques, qui se traduisent par des effets de sur-estimation ou de sous-estimation : sur-estimation des compétences des étudiants (par les plus âgés, enseignants et parents, mais aussi par eux mêmes) ; sur-estimation du décalage entre étudiants et enseignants (beaucoup moins marqué dans les pays du Nord de l'Europe) ; sous-estimation du poids d'autres facteurs internes et externes (âge, genre, origine socio-culturelle, discipline et année d'études, modalités d'enseignement) ; sous-estimation de la pertinence à former et accompagner les enseignants, du fait des rôles figés des différentes parties ; sous-estimation de la vulnérabilité des personnes face aux technologies. L'homme « augmenté » cache aussi l'homme « simplifié », dirait J.M. Besnier (2012).

### 3. Des étudiants mutants ?

Certaines analyses insistent sur le fossé grandissant entre les formes traditionnelles d'enseignement et les pratiques des étudiants. Dispose-t-on aujourd'hui d'éléments tangibles pour accréditer la thèse selon laquelle l'éducation formelle serait en faillite parce qu'elle ne parvient pas à miser sur les explorations numériques dont se nourrissent les jeunes ?

Les décalages existent bien évidemment, il ne viendrait à personne l'idée de les contester. Les expériences numériques peuvent favoriser des démarches exploratoires autonomes qui stimulent l'auto-apprentissage et fragilisent le rapport à l'autorité (Ito *et al.*, 2009) et qui soutiennent l'émergence d'un nouveau rapport au savoir, où la vérité vraie s'estompe au profit de connaissances plus relatives et plus fluides (Bouchard, 2011). Mais, dans les faits, cette autonomie concerne davantage les plus âgés que les étudiants de premier cycle...

Pour autant, il semble qu'aucune recherche n'ait pu apporter la preuve que ces décalages sont préjudiciables aux apprentissages, ce qui reviendrait à dire que le niveau d'adoption ou de dépendance à l'égard des technologies n'influence pour l'instant qu'à la marge les expériences dans l'enseignement formel (Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012).

Les magazines grand public n'hésitent pas à jouer sur le côté « mutant » en titrant sur les nouvelles façons d'apprendre : on pense par exemple au n°62 de *Philosophie magazine* (« Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant ? »), ou bien au n°467 de *La recherche* (« Comment internet modèle notre cerveau ? »), tous les deux parus en 2012. Pour autant, la question des « styles d'apprentissage », alimentée par les travaux d'H. Gardner sur les intelligences multiples dans les années 1980, reste très controversée. Aujourd'hui, le regain d'intérêt pour les neurosciences cognitives réactive le fantasme d'une maîtrise par la science des processus cognitifs.

Mais les résultats ne sont toujours pas probants, malgré les progrès en imagerie médicale (Gaussel & Reverdy, 2013) : aucune recherche ne permet d'étayer définitivement l'idée que l'exposition aux technologies impacte les processus cognitifs. Ou pour être exacte, il conviendrait plutôt d'écrire que certaines établissent des liens et d'autres pas, et que les protocoles de collecte, en laboratoire, permettent d'établir les effets de stimuli divers, mais ne permettent pas de conclure au delà de l'instantané. Autrement dit, rien ne permet d'affirmer que les natifs du numérique ont aujourd'hui un cerveau différent de leurs parents. Le seul élément probant de convergence porte sur l'apparition des formes d'intelligence plus visuo-spatiales, corrélée à un affaiblissement de l'intelligence verbale ; mais pas de consensus sur les effets sur la mémoire, ni sur le caractère positif ou négatif du multitâche par exemple (Ellis & Goodyear, 2010 ; Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012).

Par ailleurs, si l'on interroge les étudiants sur leurs attentes, on constate que les technologies ne sont pas identifiées comme un besoin. Ils ne formulent pas naturellement de demande pour plus de web 2, de blog, de wiki et autres mondes virtuels dans leurs cours. Ils sont globalement satisfaits des fonctionnalités de communication et d'accès aux ressources fournies par les plateformes. Ils ne souhaitent pas non plus que les cours à distance remplacent les cours en présentiel, ni que les cours magistraux soient supprimés. Ils ne

sont pas critiques vis-à-vis des enseignants qui utilisent peu les technologies, même s'ils trouvent que certains ont une appréhension très partielle des dispositifs, mais s'attendent à ce que les éléments du cours soient disponibles en ligne et à ce que les enseignants répondent à leurs sollicitations. C'est donc le potentiel de flexibilité et de personnalisation d'une part et la recherche d'efficacité, basée sur un usage raisonné des technologies, d'autre part, qui pour eux fait sens (Dahlstrom, 2012 ; Fusaro & Couture, 2012 ; Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012).

Autrement dit, leurs attentes sont plus influencées par leur expérience antérieure de l'enseignement dans un contexte formel que par leurs propres pratiques numériques. Ils plébiscitent une certaine conformité aux pédagogies traditionnelles et estiment que la qualité d'un cours n'est pas intrinsèquement liée à son niveau d'intégration des technologies. Au contraire, ils expriment certaines réticences à l'égard de méthodes trop innovantes, trop expérimentales et dont la valeur ajoutée ne leur apparaît pas évidente. La qualité est ailleurs, dans la cohérence interne du cours (articulation cours et travaux dirigés, pertinence des supports, etc.) et dans l'expérience vécue en classe (Fusaro & Couture, 2012 ; Littlejohn *et al.*, 2010 ; Margaryan *et al.*, 2011).

Tout se passe ainsi comme si les technologies ne devaient pas jouer le même rôle dans leur vie d'étudiant et dans leur vie privée. Autrement dit, leurs pratiques récréatives ne sont pas génératrices de compétences générales transférables dans leurs pratiques d'études (Pedró, 2012). S'ils savent apprécier la qualité d'un cours, ils ne savent pas en revanche s'auto-saisir des opportunités d'apprentissage fournies par les TIC et restent extrêmement dépendants des consignes (Ellis & Goodyear, 2010 ; Margaryan *et al.*, 2011). Les technologies ne semblent d'ailleurs pas avoir impacté leurs pratiques d'études en profondeur et le temps consacré aux études en dehors des cours reste faible, de l'ordre de 3 heures par semaine. Leur investissement n'est pas lié à un ensemble de technologies universellement disponibles, mais est une réponse directe aux exigences des enseignants dans les cours (Fusaro & Couture, 2012 ; Pedró, 2012).

Cette dépendance à la guidance va de pair avec des lacunes importantes pour tout ce qui concerne l'évaluation de l'information trouvée sur internet (effet « vu dans Google ») et une appréhension souvent superficielle des questions de plagiat, de droits d'auteur et d'identité numérique (Ellis & Goodyear, 2010 ; Jones & Shao, 2011 ; Pedró, 2012). Le copier-coller pollue, certes, les travaux d'étudiants, et au-delà, on a le sentiment que c'est toute la culture universitaire qui souffre de ce mal moderne. Pour autant, les mesures de prévention prises dans les établissements d'enseignement supérieur en France semblent très insuffisantes et la répression quasi-inexistante (Mazodier *et al.*, 2012). Peut-être conviendrait-il de se débarrasser du soupçon pour considérer moins superficiellement la question de la littérature numérique, et à l'inverse de M. Serres, postuler aussi une « présomption d'incompétence »...

#### **4. Vers des modalités hybrides d'enseignement et d'apprentissage**

Les lignes bougent et les étudiants évoluent, sans doute plus vite dans leurs pratiques personnelles que dans leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement formel. Mais il n'empêche que les technologies ont toujours besoin d'être intégrées. Et pour aller au delà des clichés de la classe transmissive où l'ordinateur remplace l'ardoise, il importe de mieux comprendre comment les technologies influencent l'apprentissage. On les affuble souvent de toutes les vertus, ou de tous les maux... c'est selon la prédisposition des locuteurs. Mais sait-on dépasser cette vision dichotomique ? A-t-on aujourd'hui la preuve que les étudiants, à défaut d'apprendre autrement, apprennent mieux avec les technologies ?

De nombreuses recherches se sont penchées sur cette question. Les méta-analyses de Kulik ont ouvert la voie dès les années 1980, sans réussir à obtenir de résultats probants. Dans les années 1990, les travaux menés par Russel (2001) ont montré que la seule présence des technologies, quelles soient-elles, ne suffisait pas pour impacter positivement les résultats des apprenants. Plus récemment, la synthèse réalisée par Tamim (2009) sur 40 ans de méta-analyses ne permet guère de dépasser le constat de Russel sur le « *no significant difference* », et il est désormais avéré que les données collectées étaient biaisées et que la question initiale de ces mesures d'impact était mal posée : d'une part parce que l'adoption d'une technologie ne suffit pas à changer la pédagogie et que la comparaison « avec ou sans technologie » ne permet pas d'appréhender ni la diversité des usages ni leur variance contextuelle, d'autre part parce que les effets en termes de compétences ou de savoir-être ne sont pas mesurables avec pour seul indicateur les évaluations certificatives (Lebrun, 2011).

Alors que la recherche française souffre d'un émiettement important et d'un manque de cumulativité (Albero, 2011), l'élaboration de nouveaux protocoles, plus à même de tenir compte de la complexité des liens entre

technologie et pédagogie, est un enjeu fort. Pour Charlier (2011), il s'agirait de privilégier à la fois des recherches visant à analyser les pratiques, pour comprendre les effets sur les apprentissages, et des recherches s'essayant à comprendre les changements associés aux usages et les conditions de ces changements dans une perspective de pérennité. Car il ne fait aucun doute que les technologies ont du potentiel, mais ce sont les conditions dans lesquelles ce potentiel peut se réaliser qui requièrent d'être explicitées et partagées.

Les principales valeurs ajoutées sont connues : les technologies permettent de promouvoir l'autonomie et le contrôle dans le cadre d'apprentissages auto-régulés, elles facilitent la recherche, l'accès et le traitement d'informations, elles stimulent la communication et le travail collaboratif et elles encouragent les pratiques d'études informelles et flexibles. Et elles sont, à tous ces titres, source de motivation pour des apprenants capables de s'engager dans leurs apprentissages (Ellis & Goodyear, 2010 ; Redecker *et al.*, 2011). Pour autant, il n'est pas toujours aisé d'en tirer toutes les conclusions et d'actualiser pleinement ces potentiels dans l'enseignement.

Dans le respect de l'alignement pédagogique proposé par Biggs & Tang (2011) et basé sur un continuum entre des objectifs, des activités et des modalités d'évaluation, de nombreux travaux mettent en évidence l'importance de subordonner l'intégration des technologies à une réflexion sur la pédagogie (Barrette, 2009 ; Lebrun, 2011). Autrement dit, la pédagogie doit primer sur la technologie et la valeur ajoutée, en définitive, dépendra très clairement de la richesse du dispositif déployé : plus il met les étudiants en activité et encourage les interactions, plus il favorise des apprentissages profonds et des expériences riches en matière de réflexivité et de participation, plus les bénéfices peuvent être importants pour eux (Deschryver & Charlier, 2012).

Pour Lebrun (2011), les dispositifs les plus efficaces se caractérisent par une meilleure centration sur l'apprentissage, une exploitation plus franche de la flexibilité, mais aussi une stimulation du développement professionnel des enseignants. On en retiendra que l'ingénierie est payante et que l'efficacité dépend avant tout de l'intention d'enseigner. On en retiendra aussi que les modalités présentielles et distancielles gagnent à être pensées conjointement. L'intérêt croissant pour les approches de type « inversé » (*flipped classroom*) contribue grandement à accréditer l'idée que le potentiel associé au « *anywhere, anytime* » doit permettre d'imaginer de nouvelles modalités d'enseignement en présence et donc de stimuler l'essor des configurations hybrides.

## 5. Quelles implications pour les différents acteurs ?

Ces résultats empiriques devraient autoriser une prise de recul des acteurs du système éducatif, quel que soit le niveau où ils se situent (Jones & Shao, 2011).

Pour les décideurs et les hauts fonctionnaires, il s'agirait d'abord de cesser de raisonner en termes de déficit, de s'affranchir de cette nécessité, toujours impérieuse, de changer le système, et de se prémunir de cette irrépressible pulsion vers toujours plus d'énormes infrastructures qui ne parviennent à toucher qu'une très faible minorité d'enseignants sur le terrain.

Cela passerait aussi et surtout par un investissement dans des recherches d'envergure, certainement longitudinales, pour appréhender les changements qui sont en train d'opérer dans les modes d'enseignement et pour évaluer avec plus de justesse les inégalités entre établissements. Dispose-t-on aujourd'hui d'outils de mesure pour s'assurer que tous les établissements possèdent des infrastructures et des équipements de qualité ? D'outils qui permettent, à un autre niveau, de connaître l'offre de cours en ligne et d'évaluer la part d'enseignement à distance des différents diplômes délivrés dans les établissements ? D'enquêtes à large échelle pour confronter les représentations des enseignants et des étudiants ?

Et cela devrait s'accompagner nécessairement de mesures visant à rénover le statut des « enseignants-chercheurs », pour leur permettre d'être aussi des enseignants, formés et capables de progresser dans leur carrière au vu de leurs activités d'enseignement. Mais c'est (malheureusement) un poncif.

Pour les établissements d'enseignement supérieur également, l'enjeu de disposer d'outils pour penser le changement en fonction de l'existant n'est pas dépourvu d'intérêt. Toute dynamique de changement est fortement liée au contexte dans lequel elle opère, mais décider des stratégies à mettre en œuvre pour que

l'enseignement soit au service d'apprentissages de qualité requiert une connaissance plus objectivée de ce contexte, pour en apprécier les forces et les faiblesses, les opportunités et les menaces.

L'urgence n'est donc pas dans le changement décrété à tout prix, voire à n'importe quel prix, mais plutôt dans la professionnalisation du savoir enseigner, et cette professionnalisation passe par un recentrage sur les acteurs, seuls capables d'identifier ce qui fait « problème » et qui peut concentrer les efforts. Plusieurs leviers peuvent être actionnés par les établissements pour favoriser de telles convergences, tous visant à privilégier une appréhension plus collective de l'enseignement, autrement dit à passer d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé, pour paraphraser Rege Colet et Berthiaume (2009). Dans cette perspective, l'engagement des entités prescriptrices, disciplinaires telles que les facultés, ou transversales telles que les services universitaires de pédagogie, et surtout l'interdépendance de ces entités constituent des gageures pour les établissements : la notion d'« équipes pédagogiques » reste le plus souvent à inventer.

Parallèlement, il serait vain de se fixer la professionnalisation comme objectif en ne misant que sur l'intelligence des acteurs à qui l'on fournit des opportunités de travailler mieux ensemble. Il semble difficilement concevable aujourd'hui de ne pas soutenir et stimuler le développement professionnel des enseignants. Si certaines mesures, relatives à la carrière, relèvent de la responsabilité de l'État, celles concourant à offrir un cadre cohérent pour qu'ils puissent, à la fois collectivement et individuellement, évoluer dans leur pratique professionnelle et valoriser leur activité concernent sans doute plus directement les établissements d'enseignement supérieur.

Au niveau des enseignements proprement dit, cette question de la cohérence d'ensemble est cruciale si l'on se réfère aux travaux de Biggs et Tang (2011). L'idée fondatrice d'adopter une approche plus collective des cours passe en effet par une réflexion sur l'ingénierie de ces cours dans le cadre d'un module et aussi dans celui d'un diplôme, voire à l'échelle d'une faculté ou d'un département. Il s'agit dès lors d'explicitier les relations entre les objectifs de formation, les contenus et les méthodes pédagogiques mises en œuvre et les dispositifs d'évaluation. Dans cette entreprise, les principaux leviers sont à chercher du côté des travaux québécois en matière d'« approche programme », et des initiatives qui privilégient de plus en plus les acquis d'apprentissage (compétences attendues à l'issue des formations). Améliorer l'offre de formation, c'est aussi bien évidemment prendre de la distance en œuvrant pour banaliser l'évaluation des enseignements d'une part et en favorisant des démarches de recherche-action au service d'une posture plus réflexive, dans la filiation du *Scholarship of teaching and learning* américain, d'autre part.

S'agissant du numérique, il importe d'être plus attentif à la diversité des pratiques étudiantes et de s'affranchir des soi-disantes attentes qu'ils nourriront à l'égard des technologies. Ne pas se focaliser sur ladite fracture générationnelle permettrait très certainement de privilégier des approches plus expérimentales : enseigner, c'est aussi et même peut être d'abord fournir les conditions optimales pour apprendre et dans cette perspective, les technologies disposent de nombreux atouts (accès aux ressources, communication et travail collaboratif) et favorisent des modalités innovantes articulant présence et distance.

Parallèlement, il convient de rester prudent avec l'idée que les technologies peuvent s'adresser à tous les étudiants de façon indifférenciée (*one size fits all*) : leur valeur ajoutée réside davantage dans le « sur-mesure » que dans l'industrie, malgré leur caractère éminemment chronophage. Une idée clé serait de ne jamais perdre de vue que les technologies sont (plus) exigeantes et que l'autonomie en matière d'usages, tant pour les enseignants que pour les étudiants, n'est pas un pré-requis, mais bien un objectif à atteindre. Dès lors les questions relatives à la « littératie numérique » sont susceptibles de prendre une toute autre ampleur, bien au delà des séances d'accueil montrant aux nouveaux étudiants comment se connecter à leur bureau virtuel et comment interroger le catalogue de la bibliothèque. L'enjeu serait alors de permettre à la fois aux enseignants et aux étudiants de développer une compréhension plus approfondie des affordances des technologies et de la manière dont elles peuvent soutenir leurs activités réciproques.

## Références :

Anderson, J., Rainie, L. (2012). *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project.

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : Cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21.

- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18-25.
- Bennett, S., Maton K., Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Besnier, J. M. (2012). *L'homme simplifié. Le syndrome de la touche étoile*. Paris : Fayard.
- Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4<sup>th</sup> ed. Buckingham: Open University Press.
- Bouchard, P. (2011). Network promises and their implications. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 288-302.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., et al. (2009). The Net Generation in Higher Education: Rhetoric and Reality. *International Journal of Excellence in e-Learning*, 2(1).
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Dahlstrom, E. (2012). *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2012*. Louisville: Educause Center for Applied Research (ECAR).
- De Smedt, T. (dir) (2006). *Mediappro, A European Research Project : the Appropriation of New Media By Youth*. Paris : Clemi.
- Deschryver, N., Charlier, B. (dir.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup*. Consortium Hy-Sup.
- Donnat, O. (dir.) (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Enquête 2008*. Paris : La Découverte.
- Ellis, R. A., Goodyear, P. (2010). *Students' Experiences of E-Learning in Higher Education: The Ecology of Sustainable Innovation*. London: RoutledgeFalmer.
- Endrizzi, L. (2012a). *Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux*. Dossier d'actualité n° 71. Lyon : École normale supérieure de Lyon.
- Endrizzi, L. (2012b). *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Dossier d'actualité n° 78. Lyon : École normale supérieure de Lyon.
- Fogel, J.-F., Patino, B. (2013). *La condition numérique*. Paris : Grasset.
- Fusaro, M., Couture, A. (dir.) (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Montréal : CRÉPUQ
- Gaussel, M., Reverdy, C. (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité n°86. Lyon : École normale supérieure de Lyon.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, (88), 67-74.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M. et al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge : MIT Press.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives ? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the « Net Generation ». *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Howe, N., Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation* (1st ed.). New York: Vintage.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., et al. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jones, C., Shao, B. (2011). *The Net Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education*. York: Higher Education Academy.



- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 18.
- Littlejohn, A., Margaryan, A., Vojt, G. (2010). Exploring Students' Use of ICT and Expectations of Learning Methods. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(1), 13-20.
- Lobet-Maris, C. (2011). Âges et usages informatiques. *Communications*, 88, 19-28.
- Margaryan, A., Littlejohn, A, Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Mazodier, M., Foucault, M., Blemont P., et al. (2012). *La fraude aux examens dans l'enseignement supérieur. Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche*. N°2012-027. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: Educause.
- Octobre, S., Detrez, C., Mercklé, P., et al. (2011). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin du primaire aux années lycée*. Paris : La Documentation française.
- Parker, K., Lopez, M.-H., Smith, G., et al. (2010). *Millennials: Confident. Connected. Open to Change*. Washington: Pew Internet.
- Pedro, F. (2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. Paris : OCDE.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1 6.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M. et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Seville: Institute for Prospective Technological Studies (IPTS).
- Rege Colet, N. , Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In Hofstetter, R., Schnewly, B. (dir.). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rollot, O. (2012). *La génération Y*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roy, R. (2009). *Génération C : Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations - Rapport de synthèse*. Québec : Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).
- Russell, T. (2001). *The No Significant Difference Phenomenon : A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education [1999]*. Chicago: IDECC.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Saint-Amand-Montrond : Editions le Pommier.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E. et al. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning. A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28.
- Tapscott, D. (1999). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* (New ed.). McGraw-Hill.
- Zickuhr, K. (dir.) (2010). *Generations 2010*. Washington : Pew Internet.