

Les étudiants ivoiriens et l'apprentissage numérique : réalités et pratiques des digital natives

Mohamed Tidiane OUATTARA, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

Email : mohamedtidiano@gmail.com

Résumé

Cette étude examine dans quelle mesure les étudiants ivoiriens, souvent qualifiés de *digital natives*, utilisent les technologies de l'information et de la communication de manière récurrente et efficace dans un cadre académique. En s'appuyant sur un échantillon de 150 étudiants dans une étude mixte, l'analyse des données révèle que, bien que les étudiants soient familiers avec les outils numériques de base, leur utilisation des TIC reste majoritairement orientée vers des tâches élémentaires. Les activités plus complexes sont moins fréquentes. La relation entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisée fait ressortir que les étudiants en Licence se concentrent davantage sur des tâches simples, tandis que ceux de Master et Doctorat montrent une plus grande diversité d'activités académiques, sans toutefois établir une relation statistique significative. De plus, l'absence de corrélation entre la compétence en TIC et la nature des activités réalisées remet en question l'idée que la maîtrise des outils numériques se traduit automatiquement par une utilisation académique efficace. L'étude souligne également une relation entre le niveau d'étude et la validation des sources : les étudiants de niveaux supérieurs sont plus rigoureux dans l'évaluation de la fiabilité des informations. En dernier ressort, des obstacles comme les distractions numériques et la surcharge d'informations nuisent à l'efficacité de l'utilisation des TIC.

Mots-clés : TIC, digital natives, compétence numérique, activités académiques, obstacles technologiques.

Abstract

This study examines the extent to which Ivorian students, often referred to as digital natives, effectively use information and communication technologies (ICT) in an academic setting. Based on a mixed-methods study with a sample of 150 students, the data analysis reveals that although students are familiar with basic digital tools, their use of ICT is mostly focused on elementary tasks. More complex activities are less frequent. The relationship between the level of study and the type of activity performed shows that undergraduate students tend to focus on simpler tasks, while Master's and Doctoral students engage in a wider variety of academic activities. However, no statistically significant relationship was established. Moreover, the lack of correlation between ICT proficiency and the nature of the activities performed challenges the idea that digital competence automatically leads to effective academic use. The study also highlights a relationship between the level of study and the evaluation of sources: higher-level students are more rigorous in assessing the reliability of the information. Finally, obstacles such as digital distractions and information overload hinder the effectiveness of ICT usage.

Keywords: ICT, digital natives, digital competence, academic activities, technological obstacles.

Introduction

Les technologies numériques transforment profondément l'environnement socioéducatif dans le monde entier. En Côte d'Ivoire, les évolutions technologiques, associées à l'augmentation de l'accès à Internet, ont permis une diffusion progressive des outils numériques

dans différents secteurs, y compris l'éducation. Dans ce contexte, les étudiants universitaires actuels, nés après l'avènement des technologies de l'information, sont souvent considérés comme des *digital natives*, un terme popularisé par M. Prensky (2001). Celui-ci fait référence à ceux qui ont grandi en immersion dans le numérique. Cependant, ce concept a fait l'objet de nombreuses critiques au fil des ans. S. Bennett et al. (2008) soutiennent que l'idée des *digital natives* repose sur des généralisations simplistes qui ne prennent pas en compte les disparités socio-économiques, les différences d'accès aux technologies, et les compétences numériques réelles des jeunes. En effet, des études montrent que la simple exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise des outils numériques dans un cadre académique. N. Selwyn (2009) souligne que même parmi les jeunes ayant un accès régulier aux technologies, l'utilisation de ces outils à des fins éducatives est loin d'être généralisée. Ce qui amène à se questionner si être un *digital native* équivaut nécessairement à être un utilisateur efficace des technologies dans des contextes académiques. L'idée de *digital learner* émerge ici comme une catégorie distincte, décrivant des individus qui utilisent les outils numériques pour enrichir leur apprentissage et développer des compétences académiques spécifiques. Cette distinction est essentielle dans le cadre de l'enseignement supérieur, où l'utilisation des technologies peut varier entre usages personnels et sociaux et usages académiques.

La question qui se pose est donc la suivante : les étudiants, souvent qualifiés de *digital natives*, peuvent-ils être considérés comme des *digital learners* ? Cette question mérite d'être posée ainsi d'autant plus que, dans un contexte marqué par des inégalités d'accès aux infrastructures numériques, des défis pédagogiques liés à la formation aux outils numériques, et une disponibilité encore inégale des ressources en ligne adaptées aux réalités locales. La distinction entre *digital natives* et *digital learners* est cruciale dans la compréhension des pratiques numériques des étudiants ivoiriens. Ces étudiants considérés comme des *digital natives* en raison de leur exposition continue aux outils numériques, il reste à savoir dans quelle mesure ces outils sont véritablement intégrés dans leur apprentissage quotidien. Sont-ils capables de tirer parti des TIC pour améliorer leurs performances académiques, ou leur utilisation reste-t-elle cantonnée à des usages sociaux ou superficiels ? Ainsi, la question centrale que cette étude cherche à résoudre est la suivante : dans quelle mesure les étudiants ivoiriens, qualifiés de *digital natives*, utilisent-ils efficacement les TIC pour leurs activités académiques ? Pour répondre à cette problématique principale, plusieurs sous-questions émergent :

- Quelles activités d'apprentissage mobilisant le numérique les étudiants ivoiriens pratiquent-ils principalement dans leurs activités académiques ?
- Quel lien existe-t-il entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ?
- Quelle est la relation entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ?
- Comment les étudiants évaluent-ils la qualité des ressources numériques qu'ils utilisent ?

Cette recherche vise à comprendre l'utilisation des TIC dans les activités académiques des *digital natives* dans l'enseignement supérieur ivoirien. Elle a pour sous objectifs :

- identifier les activités d'apprentissage avec le numérique que les étudiants ivoiriens pratiquent principalement dans leurs activités académiques ;
- déterminer le lien entre le niveau d'étude et le type d'activité réalisé par les étudiants ivoiriens ;
- déterminer la relation entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- analyser l'évaluation et la validation des ressources numériques utilisées par les étudiants dans leurs travaux.

Il peut être supposé que les étudiants ivoiriens, bien que pouvant être qualifiés de *digital natives*, leur utilisation des TIC pour les activités académiques reste limitée, se concentrant principalement sur des tâches de base ; et qu'ils rencontrent des difficultés dans l'utilisation

d'outils numériques avancés ou dans la réalisation d'activités académiques complexes. Partant de là, nous formulons les hypothèses secondaires suivantes :

- Les étudiants ivoiriens utilisent principalement les outils numériques basiques pour leurs activités académiques ;
- Il existe un lien entre le niveau d'étude et le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- Le degré de maîtrise des TIC a une influence sur le type d'activités réalisées par les étudiants ivoiriens ;
- Les étudiants ne valident pas systématiquement les sources académiques qu'ils utilisent, se contentant souvent de recherches rapides sans vérification approfondie.

1. Fondements théoriques

1.1. Le concept de *digital natives* : une approche critique

M. Prensky (2001) oppose les *digital natives* aux *digital immigrants*, des générations plus anciennes qui ont dû s'adapter à ces technologies. Ce concept a fait l'objet de nombreuses critiques au fil des ans. S. Bennett et al. (2008) soutiennent que l'idée des *digital natives* repose sur des généralisations simplistes qui ne prennent pas en compte les disparités socio-économiques, les différences d'accès aux technologies, et les compétences numériques réelles des jeunes. En effet, plusieurs études (E. Hargittai, 2010 ; P. Kirschner, P. De Bruyckere, 2017) montrent que la simple exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise des outils numériques dans un cadre académique. Le concept de *digital natives* repose sur une conception réductrice des compétences numériques, en confondant souvent l'aisance avec la technologie avec une véritable littératie numérique. Cette dernière implique non seulement la capacité de naviguer sur les réseaux et d'utiliser des applications, mais également des compétences critiques comme l'analyse des informations en ligne, la gestion des données personnelles et la compréhension des enjeux éthiques et légaux liés à l'utilisation d'Internet. Enfin, la distinction entre *digital natives* et *digital immigrants* crée une dichotomie générationnelle simpliste, qui ignore l'adaptabilité et la flexibilité des individus face aux évolutions technologiques. De nombreux adultes ont su développer des compétences numériques avancées et sont également actifs dans les espaces numériques. Cette séparation rigide entre « natif » et « immigrant » numériques tend ainsi à renforcer des stéréotypes générationnels, en négligeant la diversité des compétences et des usages au sein de chaque génération.

1.2. Vers le concept de *digital learners*

Le concept de *digital learners* découle d'une approche plus nuancée des compétences numériques, en distinguant l'exposition aux technologies et la capacité à les utiliser à des fins productives, notamment pour l'apprentissage. Pour devenir un *digital learner*, un individu doit non seulement avoir accès aux technologies, mais aussi posséder des compétences spécifiques, telles que :

- Savoir rechercher, évaluer et traiter l'information numérique (P. Gilster, 1997) ;
- Utiliser des outils numériques pour l'organisation personnelle et la gestion des études (F.D. Salajan et al., 2010) ;
- Participer activement à des communautés d'apprentissage en ligne, comme les forums éducatifs ou les classes virtuelles (N. Dabbagh & A. Kitsantas, 2012).

1.3. Le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010)

Cette étude s'appuie sur le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010) pour évaluer la situation des étudiants ivoiriens : sont-ils de simples *digital natives* ou de véritables *digital learners* ? Le modèle de H. Beetham et R. Sharpe (2010) est un cadre théorique utile pour comprendre comment les étudiants acquièrent des compétences numériques dans le cadre de l'apprentissage. Il distingue différentes étapes dans le développement des compétences

numériques, allant de l'accès aux technologies à l'utilisation active et productive des outils numériques pour l'apprentissage. Ce modèle se compose de trois grandes dimensions :

- L'accès aux technologies ;
- Les compétences numériques ;
- L'apprentissage actif via les technologies.

L'accès aux technologies : la première étape du modèle consiste à garantir l'accès aux technologies numériques nécessaires à l'apprentissage. Cet accès comprend la disponibilité de l'équipement matériel (ordinateurs, smartphones, tablettes) et des ressources logicielles (accès à Internet, logiciels éducatifs, plateformes en ligne). C'est une condition préalable pour tout apprentissage numérique.

Les compétences numériques : une fois l'accès garanti, l'étape suivante du modèle de H. Beetham et R. Sharpe concerne le développement des compétences numériques. Ces compétences vont au-delà de la simple manipulation des technologies. Elles incluent :

- La recherche d'informations sur Internet ;
- L'évaluation critique des sources d'information ;
- L'utilisation de logiciels pour des tâches spécifiques ;
- La collaboration en ligne via des outils numériques.

Ces compétences sont cruciales pour tirer pleinement parti des outils numériques dans le cadre de l'apprentissage.

L'apprentissage actif via les technologies : la troisième et dernière dimension du modèle est celle de l'apprentissage actif via les technologies. Ce stade représente la capacité des étudiants à utiliser les outils numériques de manière autonome et créative pour :

- Construire de nouvelles connaissances ;
- Collaborer activement avec leurs pairs à travers des outils numériques (forums de discussion, projets collaboratifs).
- Résoudre des problèmes en exploitant les ressources numériques disponibles.

Cette dimension correspond à la phase où les étudiants passent du stade de simples consommateurs de technologie à celui des créateurs de contenu éducatif et des apprenants actifs dans leur utilisation des technologies numériques. Un véritable *digital learner* maîtrise non seulement les outils, mais sait aussi les intégrer dans son processus d'apprentissage de manière stratégique et réfléchie.

2. Méthodologie

L'étude adopte une approche mixte, qui combine à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Le questionnaire permet de recueillir des données sur l'utilisation des TIC par les étudiants, tandis que l'observation directe analyse en profondeur les comportements réels des étudiants dans un cadre académique numérique.

2.1. Échantillon

Le type d'échantillonnage choisi est un échantillonnage aléatoire simple. Ce type d'échantillonnage assure que chaque étudiant des trois universités publiques sélectionnées a une chance égale d'être inclus dans l'échantillon. Il est particulièrement approprié pour garantir l'objectivité et minimiser les biais de sélection. L'échantillon total est de 150 étudiants, répartis dans les trois universités publiques suivantes :

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon dans les universités

Université	Nombre d'enquêtés	Licence	Master	Doctorat
Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan	80	50	23	7
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké	40	26	10	4

Université Péléforo Gon Coulibaly (UPGC), Korhogo	30	20	6	2
Total	150	96	39	15

Source : Enquêtes, 2024.

Sur les 150 participants au questionnaire, 50 étudiants ont été sélectionnés de manière aléatoire pour l'observation directe. La répartition de ce sous-échantillon est la suivante :

Tableau 2 : Répartition du sous-échantillon pour l'observation

Université	Nombre d'étudiants observés
Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB), Abidjan	25
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké	15
Université Péléforo Gon Coulibaly (UPGC), Korhogo	10

Source : Enquêtes, 2024.

Les observations ont pour objectif de documenter les comportements réels des étudiants dans leur utilisation des TIC dans un cadre académique.

2.2. Outils de collecte des données

Le questionnaire comprend des questions fermées et utilise des échelles de Likert pour mesurer la maîtrise des TIC et l'évaluation des sources académiques. Celui-ci a été administré sous forme physique et électronique via des plateformes étudiantes et des réseaux sociaux. Les principales sections du questionnaire sont :

-) Plateformes numériques utilisées : moteurs de recherche, plateformes d'apprentissage, logiciels spécialisés, outils de collaboration ;
-) Compétence générale perçue dans les TIC : traitement de texte, tableurs, logiciels de gestion de projet ;
-) Degré de maîtrise des TIC pour l'apprentissage ;
-) Fréquence d'utilisation des TIC pour l'apprentissage.

Les observations directes ont été menées sur un sous-échantillon de 50 étudiants, avec une durée de 60 à 90 minutes par observation. Cette approche permet d'analyser les comportements réels d'utilisation des TIC, la nature des activités, le temps passé sur chaque activité et la validation critique des sources utilisées.

2.3. Techniques d'analyse des données

Comme indiqué, les données issues du questionnaire sont traitées principalement avec des analyses descriptives et des tests statistiques tels que les tableaux croisés et le test du Chi-carré pour évaluer les relations entre variables nominales et ordinales. Le logiciel SPSS est utilisé pour cette analyse. Bien que l'observation soit une méthode qualitative, l'on a traité certaines variables observées sous forme quantitative pour fournir des analyses statistiques supplémentaires. En parallèle des analyses statistiques, les observations qualitatives sont codées en thèmes récurrents (nature des activités, interactions avec les outils numériques). Ces thèmes sont intégrés aux résultats statistiques pour fournir une analyse complète et riche des comportements observés. A ce niveau, le logiciel MAXQDA est utilisé.

3. Résultats

3.1. Profil social et compétence technologique des enquêtés

Les résultats montrent que 42,7% des participants sont âgés de 18 à 20 ans, 41,3% ont entre 21 et 23 ans, et 16% ont 24 ans ou plus. Il ressort de ces résultats que 64% des participants ont un niveau Licence, 26% sont au niveau Master, et 10% au niveau Doctorat. Cela indique que la majorité des participants sont en Sciences économiques (27,3%), suivis des Sciences sociales (21,3%), puis des Biosciences (17,3%) et Ingénierie (17,3%), et enfin des Sciences exactes (16,7%). Selon les résultats obtenus, la majorité des participants se considèrent

moyennement compétents (51,3%), suivis de ceux qui se jugent faiblement compétents (26,7%). Seuls 19,3% des individus se considèrent très compétents, et 2,7% se déclarent pas compétents en TIC. La moyenne de compétence générale TIC est de 2,13, avec un écart type de 0,745, ce qui montre une certaine dispersion autour de ce niveau de compétence.

3.2. Niveau de maîtrise dans l'utilisation des outils numériques

Les résultats montrent la répartition des étudiants en fonction de leur niveau de confort dans l'utilisation de différents outils numériques, à savoir le traitement de texte, les tableurs, les logiciels spécialisés, et les LMS (Learning Management Systems). Les résultats sont exprimés en termes de fréquence et de pourcentage pour chaque catégorie.

Tableau 3 : Répartition des étudiants en fonction de leur niveau de maîtrise des TIC

Modalités	Traitement de texte		Tableurs		Logiciels spécialisés		LMS	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Très à l'aise	70	46,7	60	40,0	28	18,7	41	27,3
À l'aise	43	28,7	48	32,0	63	42,0	61	40,7
Peu à l'aise	27	18,0	28	18,7	40	26,7	31	20,7
Pas à l'aise	10	6,7	14	9,3	19	12,7	17	11,3
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0	150	100,0

Source : Enquêtes, 2024.

Le traitement de texte est l'outil où les étudiants se sentent le plus à l'aise. Près de 75,4 % des étudiants déclarent être très à l'aise (46,7 %) ou à l'aise (28,7 %) avec cet outil, ce qui signifie qu'il est largement maîtrisé. Seuls 6,7 % des étudiants ne sont pas à l'aise avec cet outil, ce qui montre que la majorité des étudiants sont bien équipés pour utiliser des logiciels de traitement de texte dans leurs travaux académiques. Les tableurs comme Excel sont également bien maîtrisés, avec 72 % des étudiants se disant très à l'aise ou à l'aise. Cependant, une proportion légèrement plus importante d'étudiants (9,3 %) se disent pas à l'aise avec cet outil par rapport au traitement de texte, indiquant que les compétences en tableurs peuvent être légèrement plus faibles chez certains étudiants. Les logiciels spécialisés semblent poser davantage de difficultés aux étudiants. Bien que 42 % se disent à l'aise, seulement 18,7 % des étudiants se sentent très à l'aise. Cela indique que l'utilisation des logiciels spécialisés est une compétence qui pourrait nécessiter davantage de formation ou de soutien pédagogique. Concernant les LMS, environ 68 % des étudiants se disent très à l'aise ou à l'aise dans l'utilisation de ces plateformes, ce qui montre une bonne adoption générale des plateformes d'apprentissage numérique.

3.3. Activités académiques réalisées avec les TIC

Le tableau présente la répartition des activités académiques observées chez 50 étudiants, en fonction de la nature des activités qu'ils réalisent lors de l'utilisation des TIC. Les données sont classées en quatre catégories : recherche d'information, rédaction de travaux, collaboration, et mixte.

Tableau 4 : Répartition des activités académiques observées chez les enquêtés

Activités effectuées	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Recherche d'information	23	46,0	46,0	46,0
Rédaction de travaux	12	24,0	24,0	70,0
Collaboration	8	16,0	16,0	86,0
Mixte	7	14,0	14,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Source : Enquêtes, 2024.

L'analyse des activités académiques numériques montre que près de la moitié des étudiants (46 %) utilisent les TIC principalement pour la recherche d'information, tandis que 24% s'en servent pour la rédaction de travaux. Les activités collaboratives (16 %) et mixtes (14%) sont moins fréquentes, suggérant une utilisation encore largement individuelle des TIC dans les pratiques académiques. La recherche apparaît comme la principale activité académique réalisée par les étudiants lorsqu'ils utilisent des outils numériques. De plus, 24 % des étudiants utilisent les TIC principalement pour la rédaction de travaux académiques. Cette proportion relativement élevée montre que les étudiants se servent aussi largement des TIC pour rédiger leurs travaux, probablement en utilisant des logiciels comme Microsoft Word ou Google Docs. Cependant, ce pourcentage est inférieur à celui de la recherche d'informations, ce qui peut indiquer que les étudiants passent plus de temps à collecter des informations qu'à les structurer dans des documents écrits.

Pour des activités collaboratives, 16 % des étudiants utilisent les TIC principalement dans le cadre de cette activité. Bien que la collaboration soit une composante importante de l'apprentissage numérique, cette proportion plus faible pourrait refléter une adoption limitée des outils collaboratifs tels que les forums, les wikis, ou les plateformes comme Google Drive et Microsoft Teams. Concernant les activités mixtes, 14 % des étudiants utilisent les TIC pour des activités mixtes, combinant recherche, rédaction et collaboration. Ce groupe est intéressant car il montre une utilisation plus polyvalente des TIC. Les étudiants qui combinent plusieurs activités académiques sont probablement ceux qui exploitent les TIC de manière plus diversifiée, par un mixage de leur productivité.

3.4. Relation entre le niveau d'étude et la nature de l'activité réalisée

Le tableau croisé présente la répartition des effectifs observés et théoriques pour les niveaux d'étude en fonction de la nature de l'activité réalisée.

Tableau 5 : Présentation de la répartition des effectifs par niveaux d'étude en fonction de la nature de l'activité réalisée

Modalités	Nature activité				Total
	Recherche d'information	Rédaction de travaux	Collaboration	Mixte	
Effectif Licence	12	3	3	1	19
Effectif théorique	8,7	4,6	3,0	2,7	19,0
Effectif Master	8	7	2	3	20
Effectif théorique	9,2	4,8	3,2	2,8	20,0
Effectif Doctorat	3	2	3	3	11
Effectif théorique	5,1	2,6	1,8	1,5	11,0
Effectif Total	23	12	8	7	50
Effectif théorique	23,0	12,0	8,0	7,0	50,0

Source : Enquêtes, 2024.

Tableau 6 : Résultats du test du khi-carré

Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)	Point de probabilité :
khi-carré de Pearson	7,667 ^a	6	,264	,275		
Rapport de vraisemblance	7,593	6	,269	,355		
Test exact de Fisher	7,360			,275		
Association linéaire par linéaire	4,769 ^b	1	,029	,032	,018	,006
N d'observations valides	50					

a. 9 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,54.

b. La statistique standardisée est 2,184.

Source : Enquêtes, 2024.

Le test du Chi-carré de Pearson est affecté par la présence de 9 cellules (75,0 %) avec un effectif théorique inférieur à 5. Le plus faible effectif théorique est de 1,54 ; ce qui est bien en dessous du seuil recommandé pour garantir la validité du test. En raison de la faiblesse des effectifs théoriques dans plusieurs cellules, il est pertinent de se référer au test exact de Fisher comme alternative au test du Chi-carré. Le test exact de Fisher donne une valeur p de 0,275, ce qui confirme les résultats obtenus avec le test du Chi-carré. Ici encore, aucune relation significative n'a été trouvée entre le niveau d'étude et la nature de l'activité. Le test d'association linéaire par linéaire est utilisé pour examiner une tendance linéaire entre les niveaux ordonnés. La valeur statistique est de 4,769 avec une signification asymptotique de 0,029. Ce résultat indique qu'il existe une relation linéaire significative entre le niveau d'étude et la nature de l'activité, suggérant une certaine tendance dans les données. Même si le test du Chi-carré ne montre pas de relation globale significative, il semble qu'il y ait une tendance linéaire dans la relation entre le niveau d'étude et le type d'activité effectué. Cela signifie que plus le niveau d'étude est élevé, plus la répartition des types d'activités convient à une certaine tendance.

3.5. Relation entre la compétence en TIC et type d'activité réalisé

Le test de Kruskal-Wallis est effectué pour déterminer s'il existe une différence significative entre le type d'activité exercée par les apprenants et leur compétence générale en TIC. Voici les résultats des rangs moyens pour chaque type d'activité et les statistiques associées :

Tableau 7 : Détermination du lien entre le type d'activité exercée par les apprenants et leur compétence générale en TIC

Compétence gl TIC	Nature activité	N	Rang moyen :
	Recherche d'information	23	25,59
	Rédaction de travaux	12	24,50
	Collaboration	8	24,50
	Mixte	7	28,07
	Total	50	
H de Kruskal-Wallis = 0,405		ddl = 3	P = 0,939

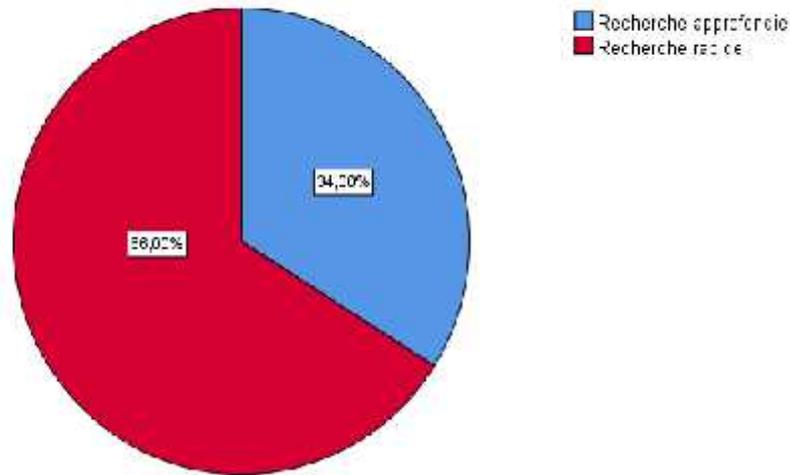
Source : Enquêtes, 2024.

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour tester cette relation donnant 0,405 avec un degré de liberté de 3. La valeur p de 0,939 est bien supérieure au seuil de signification habituel de 0,05. Cela signifie que l'on n'a pas suffisamment de preuves pour affirmer qu'il existe une différence significative. Selon les résultats du test de Kruskal-Wallis, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les différents types d'activités en termes de compétences TIC des apprenants. En d'autres termes, la compétence en TIC des apprenants n'a pas d'influence significative sur le type d'activité qu'ils choisissent ou effectuent. Les rangs moyens des différentes activités sont relativement proches les uns des autres. Les résultats montrent une homogénéité relative entre les groupes, ce qui signifie que la compétence en TIC n'est pas un facteur déterminant pour le choix d'une activité spécifique parmi les quatre types examinés.

3.6. Évaluation des sources académiques par les enquêtés

Le graphique ci-dessus montre la répartition des étudiants en fonction de la méthode que chacun d'eux utilise pour évaluer les sources lors de leurs recherches académiques. Deux catégories sont distinguées : la recherche approfondie où les étudiants qui prennent le temps de valider et vérifier les sources qu'ils utilisent et la recherche rapide incluant les étudiants qui utilisent les sources sans procéder à une vérification approfondie. Les proportions sont les suivantes : 34 % des étudiants procèdent à une recherche approfondie des sources. 66 % des étudiants se contentent d'une recherche rapide, sans validation approfondie.

Figure 1 : Répartition des enquêtés en fonction de l'évaluation des sources lors de leurs recherches académiques



Source : Enquêtes, 2024.

La majorité des étudiants (66 %) effectuent des recherches rapides, c'est-à-dire qu'ils utilisent des sources sans vérifier systématiquement leur validité ou fiabilité. Cela peut indiquer une certaine tendance à privilégier l'efficacité et la rapidité dans la collecte d'informations, sous la pression du temps. Cependant, cette approche présente des risques, car elle pourrait amener à l'utilisation de sources peu fiables, susceptibles de compromettre ainsi la qualité des travaux académiques. Une minorité des étudiants (34 %) adopte une approche plus rigoureuse en effectuant une recherche approfondie. Cela signifie qu'ils vérifient attentivement la fiabilité des informations avant de les intégrer dans leurs travaux académiques. Bien que ce groupe soit plus petit, il représente les étudiants qui sont conscients de l'importance d'utiliser des sources validées, ce qui améliore la qualité académique de leurs recherches.

Ce tableau croisé présente les niveaux d'étude et la façon dont les étudiants évaluent les sources académiques, soit par une recherche approfondie ou une recherche rapide.

Tableau 8 : Présentation de la façon dont les étudiants évaluent les sources selon le niveau d'étude

Modalités	Evaluation sources		Total
	Recherche approfondie	Recherche rapide	
Licence	6	13	19
Effectif théorique	10,3	8,7	19,0
Master	12	8	20
Effectif théorique	10,8	9,2	20,0
Doctorat	9	2	11
Effectif théorique	5,9	5,1	11,0
Total	27	23	50
$\chi^2 (N = 50) = 7,562$			
ddl = 2			
p-value < 0,023			

Source : Enquêtes, 2024.

La valeur du khi-carré est de 7,562 avec 2 degrés de liberté et une p-value de 0,023, ce qui est inférieur au seuil de 0,05. Cela signifie que la différence observée dans la répartition entre les niveaux d'étude et l'évaluation des sources est statistiquement significative. Cela indique une relation significative entre le niveau d'étude et la manière d'évaluer les sources, ce qui montre une tendance générale à plus de rigueur dans l'évaluation des sources à mesure que le niveau d'étude augmente. Les résultats des tests du khi-carré montrent une relation significative entre le niveau d'étude et la façon dont les étudiants évaluent leurs sources.

académiques ($p < 0,05$). En particulier, les étudiants en Licence sont plus enclins à opter pour une recherche rapide, avec une majorité d'entre eux (68,4 %) qui ne vérifient pas de manière approfondie la qualité de leurs sources. En revanche, les étudiants de Master et surtout de Doctorat sont plus nombreux à effectuer une recherche approfondie, avec une proportion très élevée chez les doctorants (81,8 %). Ces résultats suggèrent que la rigueur dans l'évaluation des sources académiques augmente à mesure que les étudiants progressent dans leur parcours académique. Cela peut refléter les exigences croissantes en termes de qualité et de fiabilité des sources dans les travaux de niveau supérieur, notamment pour la recherche académique et les publications.

4. Discussion

L'un des objectifs de cette étude est d'identifier les activités d'apprentissage avec le numérique les plus pratiquées par les étudiants ivoiriens. Les résultats montrent que la recherche d'informations est l'activité numérique dominante, avec 46 % des étudiants l'utilisant principalement pour cette tâche. En revanche, des activités plus avancées comme la rédaction de travaux (24 %) et la collaboration (16 %) sont moins courantes. Ces résultats s'alignent avec les travaux de N. Selwyn (2009), qui montrent que l'accès aux technologies ne se traduit pas toujours par une utilisation académique avancée des TIC. Les étudiants, même s'ils sont qualifiés de *digital natives*, n'exploitent pas les outils numériques à leur plein potentiel pour des activités créatives ou collaboratives. Le modèle de Beetham et Sharpe (2010), qui met l'accent sur l'apprentissage actif avec les technologies, semble difficile à atteindre dans ce contexte, car les étudiants se concentrent principalement sur la collecte d'informations, une activité plutôt passive. Le fait que près de la moitié des enquêtés se limite à des tâches de recherche d'informations montre une approche superficielle des TIC, avec une utilisation limitée à des activités élémentaires. Il serait pertinent de renforcer les stratégies pédagogiques pour encourager une utilisation plus créative et collaborative des TIC dans l'apprentissage, en particulier pour des activités telles que la rédaction et la collaboration en ligne.

L'étude a révélé que les étudiants se sentent plutôt à l'aise avec les outils de base tels que le traitement de texte (75,4 % se disent à l'aise ou très à l'aise) et les tableaux (72 %). Cependant, l'utilisation de logiciels spécialisés reste problématique, avec seulement 18,7 % des étudiants se déclarant très à l'aise. Un niveau des étudiants exprime également des difficultés à utiliser les LMS (Learning Management Systems). Ces résultats sont cohérents avec les recherches de S. Bennett et al. (2008), qui affirment que l'exposition à la technologie ne garantit pas une maîtrise uniforme des outils numériques. L'utilisation des logiciels spécialisés reste un défi, même pour des étudiants largement exposés aux TIC. Selon A. van Deursen et J. van Dijk (2014), la maîtrise des TIC inclut des compétences techniques et informationnelles que les étudiants doivent développer au-delà de l'utilisation des outils de base. Ces résultats soulignent la nécessité de renforcer la formation des étudiants dans l'utilisation des logiciels spécialisés et des LMS, car ces outils sont essentiels pour des tâches académiques plus complexes. En l'absence d'un soutien adéquat, les étudiants risquent de rester cantonnés à des tâches de base, ce qui pourrait limiter leur développement académique.

L'analyse des données a révélé une tendance linéaire entre le niveau d'étude et la nature des activités réalisées, bien que les tests statistiques n'aient pas trouvé de relation globale significative. Les étudiants en Licence ont tendance à se concentrer sur des activités de recherche d'informations, tandis que ceux en Master et Doctorat réalisent plus d'activités mixtes et de rédaction de travaux. Ces résultats rejoignent les conclusions de J. Gikas et M.M. Grant (2013), qui soulignent que le niveau académique influence la complexité des activités numériques. Les étudiants des cycles supérieurs ont tendance à s'engager dans des activités plus avancées nécessitant une intégration plus critique des TIC, ce qui correspond à une évolution des exigences académiques au fil du parcours universitaire. Bien que les résultats ne montrent pas une relation significative entre le niveau d'étude et le type d'activité, il apparaît que les

étudiants des cycles supérieurs sont plus susceptibles d'utiliser les TIC pour des tâches complexes. Cela reflète une maturation dans l'utilisation des technologies, qui devient plus stratégique à mesure que les étudiants avancent dans leur parcours académique.

Contrairement à l'hypothèse initiale, les résultats montrent qu'il n'y a pas de relation significative entre le niveau de compétence en TIC et le type d'activité numérique réalisée. Les étudiants, quel que soit leur degré de maîtrise des TIC, réalisent des activités similaires. Ce résultat contredit les travaux de A. van Deursen et J. van Dijk (2014), qui stipulent que la maîtrise des TIC influence le choix des activités numériques. Cependant, il est possible que d'autres facteurs, tels que le manque de formation pédagogique ou les exigences académiques, limitent l'impact de la compétence en TIC sur l'utilisation des technologies. L'absence de relation entre la compétence en TIC et le type d'activité réalisé montre que des facteurs externes jouent un rôle plus important dans la manière dont les étudiants utilisent les TIC. Des stratégies pédagogiques plus ciblées pourraient être nécessaires pour aider les étudiants à appliquer leurs compétences numériques de manière plus efficace dans des contextes académiques complexes.

Les résultats montrent que 66 % des étudiants se contentent d'une recherche rapide sans validation approfondie des sources, tandis que 34 % prennent le temps de vérifier la fiabilité des informations. Les étudiants en Licence sont les plus susceptibles de négliger l'évaluation des sources, contrairement aux étudiants de Master et Doctorat, qui sont plus rigoureux dans leurs recherches. Ces résultats confirment les observations de M. Metzger et A. Flanagin (2013), qui indiquent que les étudiants manquent souvent de compétences critiques pour évaluer les informations en ligne. Cela est particulièrement le cas pour les étudiants des cycles inférieurs, qui se contentent souvent de recherches superficielles sans validation. En revanche, les étudiants des cycles supérieurs, contraints par des exigences académiques plus strictes, sont plus rigoureux dans leur évaluation des sources. La formation sur la recherche documentaire et l'évaluation critique des sources doivent être renforcées, notamment pour les étudiants en Licence. Le fait que deux niveaux des étudiants négligent l'évaluation des sources montre qu'il y a un manque de sensibilisation à la rigueur académique, ce qui peut affecter la qualité des travaux produits.

Conclusion

Cette étude a permis d'examiner l'efficacité avec laquelle les étudiants ivoiriens, qualifiés de *digital natives*, utilisent les technologies de l'information et de la communication pour leurs activités académiques. Les résultats montrent que, bien que les étudiants soient familiers avec certains outils numériques de base tels que les moteurs de recherche, les logiciels de traitement de texte et les tableurs, leur utilisation des TIC reste souvent limitée à des tâches élémentaires. La recherche d'informations domine les activités réalisées, tandis que les activités plus avancées, comme la collaboration en ligne ou l'utilisation de logiciels spécialisés, sont beaucoup moins fréquentes. En outre, l'étude révèle que les compétences en TIC ne suffisent pas toujours à favoriser une utilisation optimale des technologies pour des tâches complexes. Les étudiants des cycles supérieurs, bien qu'exposés aux mêmes technologies, démontrent une meilleure maîtrise des outils TIC et un engagement plus actif dans des activités académiques telles que la rédaction et la collaboration. Cela indique que la compétence en TIC doit être accompagnée de stratégies pédagogiques et de soutien institutionnel pour maximiser l'efficacité de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. Par ailleurs, les principaux obstacles rencontrés par les étudiants, notamment les distractions numériques et la surcharge d'informations, limitent leur capacité à exploiter pleinement les TIC pour des activités académiques complexes. Ces défis soulignent la nécessité d'une formation renforcée sur la gestion des outils numériques et la capacité à filtrer les informations pertinentes dans un environnement saturé d'informations.

Pour finir, bien que les étudiants ivoiriens disposent d'un accès aux TIC et soient exposés à un environnement numérique, leur utilisation des TIC dans un contexte académique reste superficiel. Pour transformer les étudiants de simples utilisateurs de technologies en véritables *digital learners*, il est crucial de mettre en place des programmes de formation ciblés pour améliorer la maîtrise des outils avancés, favoriser des pratiques collaboratives en ligne, et leur inculquer les compétences nécessaires pour gérer les distractions numériques et sélectionner de manière critique les informations pertinentes. Devenir un *digital learner* est un processus complexe qui va au-delà de la simple exposition à la technologie. Cela nécessite un accompagnement pédagogique, un accès continu aux ressources, et des opportunités pour développer des compétences critiques et collaboratives. Au demeurant, l'utilisation efficace des outils numériques dans l'apprentissage reste inégale, et dépend fortement des contextes socio-économiques, éducatif et institutionnel.

Références bibliographiques

- BEETHAM Helen, & SHARPE Rhona, 2010, *Repenser l'apprentissage à l'ère numérique : comment les apprenants façonnent leurs propres expériences*, New York, Routledge.
- BENNETT Sue, MATON Karl, & KERVIN Lisa, 2008, « Le débat sur les 'natifs du numérique' : un examen critique des preuves », *British Journal of Educational Technology*, 39(5), p. 775-786.
- DABBAGH Nada, & KITSANTAS Anastasia, 2012, « Environnements d'apprentissage personnels, médias sociaux et apprentissage autorégulé », *Internet et enseignement supérieur*, 15(1), p. 3-8.
- GILSTER Paul, 1997, *Littérature numérique*, Paris, Wiley Computer Publishing.
- HARGITTAI Eszter, 2010, « Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation' », *Sociological Inquiry*, 80(1), p. 92-113.
- KARSENTI Thierry, & COLLIN Simon, 2013, *L'impact des technologies sur l'enseignement : Mythe ou réalité ?* Québec, Presses de l'Université du Québec.
- KIRSCHNER Paul, & DE BRUYCKERE, Pedro, 2017, « The myths of the digital native and the multitasker », *Teaching and Teacher Education*, 67, p. 135-142.
- METZGER Miriam, & FLANAGIN Andrew, 2013, « Crédibilité et confiance des informations dans les environnements en ligne : l'utilisation d'heuristiques cognitives », *Journal of Pragmatics*, 59, p. 210-220.
- PRENSKY Marc, 2001, *Natifs du numérique, immigrants du numérique partie 1*, New York, McGraw-Hill.
- SALAJAN Florin, SCHÖNWETTER Dieter, & CLEGHORN Barbara, 2010, « La fracture numérique intergénérationnelle entre étudiants et professeurs : réalité ou fiction ? », *Computers & Education*, 55(3), p. 1393-1403.
- SELWYN Neil, 2009, « Le natif numérique – Mythe et réalité », *Aslib Proceedings*, 61(4), p. 364-379.
- VAN DEURSEN Alexander JAM, & VAN DIJK Jan AGM de janvier 2014, « La fracture numérique se déplace vers des différences d'usage », *Nouveaux Médias & Société*, 16(3), p. 507-526.