

Podcasts de cours enregistrés : quels usages pour quels impacts?

Nicolas **Roland**

Université libre de Bruxelles, niroland@ulb.ac.be

Éric **Uyttebrouck**

Université libre de Bruxelles, eric.uyttebrouck@ulb.ac.be

Bruno **De Lièvre**

Université de Mons, bruno.delievre@umons.ac.be

Philippe **Emplit**

Université libre de Bruxelles, philippe.emplit@ulb.ac.be

Résumé

Publier des enregistrements audiovisuels de cours sous forme de podcasts à l'attention des étudiants ne va pas sans poser de questions : comment utilisent-ils ces médias? Est-ce une échappatoire au cours en présentiel? Quels sont les impacts sur l'apprentissage? Il y a dans la littérature des résultats que nous pouvons qualifier de discordants : les uns arguant que le podcasting n'a pas d'effet notable, les autres concluant que l'outil opère certains effets positifs sur les résultats, la motivation ou l'anxiété. Complémentairement à ces études considérant les technologies comme des entités indépendantes des individus et des contextes, notre recherche adopte une approche systémique centrée sur les utilisateurs afin d'analyser la manière dont les étudiants intègrent le podcasting dans leurs stratégies d'apprentissage mises en œuvre dans un dispositif donné. La recherche a été réalisée auprès d'étudiants provenant de quatre facultés de l'Université libre de Bruxelles en utilisant un questionnaire (N = 534), des entretiens compréhensifs (N = 14) et une grille d'analyse des dispositifs pédagogiques. Le croisement de ces analyses de données permet de saisir le sens que les étudiants accordent au podcast, la manière dont ils se l'approprient et dont ils infléchissent certaines de ses modalités afin qu'il réponde au mieux à leurs besoins en termes d'apprentissage.

Mots clés

Podcast, baladodiffusion, apprentissage, cours enregistré, TICE

1. Introduction

De nombreuses institutions d'enseignement universitaire ont opté pour un nouveau mode de diffusion de contenus pédagogiques audiovisuels : le podcasting (ou baladodiffusion). C'est le cas de l'Université libre de Bruxelles qui mène, depuis octobre 2010, une recherche-action (« ULB Podcast ») visant la mise en place d'une infrastructure de podcasting ainsi que l'évaluation de ses impacts sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans cet article, nous nous intéresserons principalement à trois thématiques liées à l'appropriation du podcasting par les étudiants : les usages de cet outil au service des stratégies d'apprentissage, son influence sur la présence au cours ainsi que le type de supports utilisés pour télécharger et visualiser les podcasts.

2. Cadre théorique

Comme le rapportent Heilesen (2010), Hew (2009), Kay (2012) et McGarr (2009), les intérêts scientifiques concernant le podcasting se sont principalement portés sur l'étude des impacts de l'outil sur l'apprentissage des étudiants – en termes quantitatifs – et sur les attitudes de ceux-ci à son égard. Il en ressort un constat de discordance : les uns arguant que le podcasting n'a pas d'effet notable, les autres concluant que l'outil opère certains effets positifs sur les résultats, la motivation, l'engagement, l'anxiété ou encore la satisfaction des étudiants. Le récent travail de Kay (2012) en est une illustration parfaite : l'auteur a comptabilisé le nombre d'études parvenant à des résultats positifs ou négatifs en fonction de différentes thématiques. Si onze études concluent à de meilleurs résultats des étudiants – au niveau des résultats à l'examen ou à des tests, six démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiants qui utilisent l'outil et ceux qui n'y ont pas recours. Au sujet de l'absentéisme, quatre recherches concluent à une absence d'impact sur la présence au cours alors que quatre autres ont mis à jour une moindre affluence aux cours dits « podcastés ».

Au-delà des conclusions évoquées ci-dessus, il convient de s'interroger sur la pertinence des conditions méthodologiques de ces recherches. D'une part, les études réalisées sur les impacts pédagogiques du podcasting sont très difficilement comparables entre elles à cause de variations tant dans les méthodes utilisées que dans les contextes dans lesquels elles ont été réalisées – milieux universitaires, disciplines, formes d'enseignement, tradition pédagogique, etc. (Heilesen, 2010). D'autre part, les conditions méthodologiques nécessaires à une évaluation rigoureuse des impacts pédagogiques de l'introduction d'un outil technologique semblent très difficiles à réunir (Joy II & Garcia, 2000, cités dans Barette, 2004). Enfin, même dans les conditions méthodologiques les plus optimales, l'utilisation du podcasting n'est qu'une des nombreuses dimensions du dispositif pédagogique général et un effet positif sur les scores des étudiants ne peut être rigoureusement imputable à sa seule introduction dans ce dispositif (Barette, 2004).

Complémentairement à ces études que nous qualifions de « technocentristes », considérant les technologies comme des entités indépendantes des individus et des contextes, notre recherche adopte une approche systémique centrée sur les utilisateurs afin d'analyser la manière dont les étudiants, dans un dispositif pédagogique donné, intègrent le podcasting dans leurs stratégies d'apprentissage et d'étudier les répercussions de cette intégration sur leurs stratégies d'apprentissage et sur leurs processus motivationnels. Dans cet article, nous ciblerons trois thématiques issues de cette recherche : l'appropriation et l'usage du podcasting à des fins d'apprentissage, l'influence sur la présence au cours ainsi que le type de supports utilisés pour télécharger et visualiser les podcasts.

3. Cadre méthodologique

La recherche a été menée auprès d'étudiants provenant de quatre facultés de l'Université libre de Bruxelles : un cours regroupant des élèves de troisième bachelier et de première année de master en Psychologie et Sciences de l'éducation (C1; N = 115), un cours de deuxième bachelier de l'École Polytechnique de Bruxelles (C2; N = 157), un cours de première année de master en Sciences politiques (C3; N = 95) et un cours de deuxième bachelier de la Solvay Brussels School – Economics & Management (C4; N = 167). Les étudiants ont eu accès à l'ensemble des enregistrements de leurs cours au format audiodiaporama (C1) et aux formats audiodiaporama et audio-vidéo pour les autres cours.

Nous avons utilisé trois instruments de récolte de données. Premièrement, une grille d'analyse des dispositifs pédagogiques a été appliquée afin de pouvoir analyser chaque cours en fonction de son contexte particulier et d'avoir des points de comparaison entre les différents contextes. Deuxièmement, un questionnaire a été distribué à tous les étudiants (N = 534) lors de l'examen dudit cours enregistré. Cet instrument visait à recueillir des données quantitatives relatives à différents aspects de l'utilisation du podcasting et du jugement des étudiants à l'égard de l'outil. Troisièmement, un entretien compréhensif a été mené avec 14 étudiants à trois reprises : au milieu du quadrimestre, aux alentours du dernier cours ainsi qu'après les examens. Celui-ci avait pour but d'examiner les pratiques d'appropriation et d'usage du podcasting de manière plus qualitative.

4. Résultats

4.1. De l'utilisation du podcasting

Parmi les étudiants de notre corpus, 44,6 % d'entre eux (N = 238) n'ont pas utilisé les enregistrements de cours mis à leur disposition. Ils justifient notamment cette attitude par le fait qu'ils n'ont pas ressenti le besoin de les utiliser (69 %) ou qu'ils n'en ont pas eu le temps (34 %)¹. « *J'en ai pas ressenti le besoin. Je ne vais pas nécessairement aux cours, mais c'est pas pour ça que j'ai envie de les rattraper. (...) J'ai utilisé les slides et les séances d'exercices suffisaient. J'avais pas l'impression d'avoir besoin des podcasts* » (H., étudiant du C3). « *Pas du tout utilisé. J'étais vraiment à la bourre. L'idée c'était de sauver ma session, d'étudier le plus de matière, pas d'approfondir quoi que ce soit.* » (M.-C., étudiante du C1).

Parmi les 55,4 % (N = 296) ayant utilisé les podcasts, plus d'un tiers (35,6 %) ont regardé plus de 8 podcasts (sur 12 séances en moyenne), 28,1 % ont regardé 2 à 4 podcasts, 24 % ont regardé 5 à 8 podcasts et 12,3 % des étudiants n'ont regardé qu'un seul podcast. Ce taux d'utilisation des podcasts varie particulièrement en fonction des cours : 76,5 % des étudiants du C1 les ont utilisés, 44,6 % pour le C2, 66,3 % pour le C3, 44,9 % pour le C4. C'est aussi dans le C1 que plus de la moitié des étudiants (51,1 %) ont regardé plus de 8 podcasts alors qu'ils ne sont que 16,9 % dans le C3. L'analyse des dispositifs nous permet d'éclairer ces résultats, notamment au niveau des supports de cours : si le C2 et le C4 sont pourvus d'un polycopié ou, dans le cas du C2, d'un diaporama proposant des annotations textuelles faites par l'enseignant (supports également complétés par des ouvrages de références conseillées), le C1 n'est pourvu d'aucun support (si ce n'est

1 L'étudiant pouvait opter pour plusieurs items à cette question.

le diaporama, très pauvre en informations, mis en ligne après chaque séance de cours) et le C3 n'offre qu'un « recueil de notes d'une étudiante relu par l'enseignant », mais auquel les étudiants accordent peu de crédit.

Les mêmes constats d'effets liés au contexte se retrouvent au niveau des usages : 56,7 % des étudiants ont utilisé les podcasts pour compléter ou structurer leurs notes de cours; 60,8 %, pour rattraper un cours manqué; 58,8 %, pour revoir un passage « mal compris » et 34,1 %, pour réviser ou étudier. Toutefois, les étudiants du C1 se démarquent par une importante utilisation des podcasts pour « compléter ou structurer leurs notes de cours ». Au regard de l'analyse du dispositif pédagogique et des interviews, cet usage s'explique par plusieurs facteurs : l'absence de support écrit, comme susmentionnée, et l'abondance d'informations transmises oralement durant le cours (le diaporama se compose uniquement de mots clés, de graphiques et de schémas que l'enseignant commente, décrit et analyse durant le cours). Ces facteurs sont d'ailleurs à l'origine de la volonté d'utilisation du podcast par l'enseignant : « *Il n'y a pas de photocopié, mais juste les diaporamas projetés au cours, beaucoup d'informations visuelles et peu textuelles. (...) Les étudiants ne récupèrent pas toute l'information lors du cours et cette peur de manquer une information les empêche de prendre le temps de comprendre lors du cours.* » (Extrait de l'entretien initial de l'enseignant du C1). Dans le C3, les étudiants mentionnent avoir principalement utilisé les podcasts pour « réviser l'examen ». Un pourcentage du résultat de l'examen était effectivement consacré à une question à préparer par les étudiants; de nombreux étudiants ont alors utilisé les podcasts à leur disposition pour réaliser ce travail. « *C'est une conférence qui parle des minorités nationales. À un moment donné, par mail, parce qu'il y a des questions qui se posent par mail, une nana de ma classe demande «c'est quoi une minorité nationale?» Je ne savais pas répondre. Je me suis dit que ce serait une bonne question pour l'examen donc je reprends les définitions dans la conférence (ethnicité, minorité, etc.). Mais là l'intérêt c'est qu'elle (NDLR : la conférencière) parle de minorité nationale, je note la définition... je fouille dans le podcast, car elle y revient plusieurs fois. Et surtout, je mets pause, je peux aller checker sur le net ou dans mon cours ou dans un autre cours où on parle de minorité nationale, mais où ce n'est pas la même définition.* » (G., étudiant du C3).

Les interviews soulignent que les usages du podcasting sont diversifiés, même au sein du même cours. Un étudiant mentionne qu'il continue à aller aux cours, mais n'y prend plus aucune note; il se contente de comprendre la matière. Ensuite, « *Dès que le podcast est disponible, je travaille le cours. Ça me permet d'avoir une plus grande régularité pour ce cours-là que pour les autres au final... Quand je regarde là où j'en suis. Mais s'il y avait 10 cours en podcast, je changerais probablement de technique.* » (L., étudiant du C1). D'autres expliquent qu'ils utilisent l'outil comme un complément à la prise de notes lors du cours en présentiel : « *Je fais ça deux fois sur le quadrimestre : je prends mes cours et je reprends tous les endroits où j'ai un «attention» et je complète.* » (L., étudiante du C1). « *Parfois, j'allais en cours et j'écoutais juste pas, car j'étais vraiment fatiguée ou je n'arrivais plus à me concentrer... J'utilisais le podcast pour ces moments-là.* » (A., étudiante du C4). Un groupe d'étudiants a décidé de ne plus aller en cours : « *Dans notre section, on s'est mis d'accord... Chacun prend un cours, on le réécoute, on le retranscrit et comme ça on a un document complet. Il y a une personne par cours.* » (C., étudiante du C1). Le groupe justifie cela par une meilleure gestion du temps : « *En semaine, j'ai pas mal de cours, pas mal de TP où je dois préparer des trucs donc c'est le week-end où je rattrape un peu les cours de la semaine. Le vendredi, c'est un jour où normalement je n'ai que ce cours-là et, ouais, on se dit «je me mets à ce TP-là et ne vais pas au cours». Ça reste le vendredi après-midi, on aimerait bien être libre, mais ce n'est pas que je ne fais rien le vendredi après-midi. Je les prends pour bosser sur d'autres cours qui le nécessitent.* » (C., étudiante du C1).

La mise sur pause et le retour en arrière sont deux avantages cités par tous les étudiants lors des entrevues : « *En cours, on ne peut pas arrêter le prof, puis on fait nos pauses quand on veut, ça dépend vraiment... On est tous différents par rapport au travail, mais il y a des moments où je n'arrivais plus à réfléchir donc j'arrêtais à ces moments-là, mais en cours je peux pas arrêter le cours. Je réfléchissais ailleurs et je perdais 5 à 10 minutes... Là, je ne perds aucune minute.* » (A., étudiante du C3). Plusieurs étudiantes de logopédie, peut-être plus sensibles à cet aspect, soulignent d'ailleurs que l'outil permet à tous les étudiants d'être égaux sur des critères d'attention et de concentration : « *Ça permet aussi aux gens qui ont moins d'attention, ils sont vraiment défavorisés, le podcast permet de rétablir l'égalité. Une personne qui a moins d'attention est clairement désavantagée après l'écoute d'un cours, car elle ne peut plus travailler sur le contenu. Ça permet de rétablir une égalité dans les performances.* » (M.-C., étudiante du C1).

Pour certains étudiants, l'utilité des podcasts s'est révélée durant la période d'étude des examens afin de revoir certains passages de cours moins compréhensibles ou d'étudier d'une manière plus « attractive » : « *J'en ai regardé vraiment beaucoup durant la période de révision avant les examens. Parce que... Au début, ça allait, c'était clair les slides, mais comme il y a pas de polycopié, juste les slides... Quand ça a commencé à devenir difficile, c'était galère. Donc, parfois je les regardais par partie, parfois je les mettais en boucle pendant que je faisais mon résumé. Franchement, j'ai beaucoup utilisé.* » (M., étudiante du C2). « *Ceux dont j'avais les notes, je les ai tout de même réécoutés, car je comprenais mieux en réécoutant qu'en lisant mes propres notes. J'ai essayé de tout réécouter. Même si j'étais allé au cours, c'était chouette de réécouter des cours auxquels j'avais participé.* » (A., étudiante du C1).

Les podcasts sont également envisagés comme outils de remédiation par certains étudiants ayant raté le cours en première session : « *Là, pour la deuxième session, je vais me refaire tous les cours en juillet! Ça, c'est sûr!* » (F., étudiante du C1).

En outre, une réflexion partagée par plus de la moitié des étudiants interviewés nous interpelle : ceux-ci mentionnent que les podcasts « transforment » un cours transmissif en un apprentissage beaucoup plus actif. Si, lors du cours, les étudiants se disent « passifs » face à l'enseignant qui donne cours « *Au mieux, on prend des notes... Mais on ne reste pas concentré deux heures* » (J., étudiant du C2), ils avouent être plus « actifs » lorsqu'ils utilisent les podcasts : assis à leur poste de travail, ils font usage de cet outil en même temps que d'autres supports : polycopié, diaporama imprimé, manuel de référence, etc. Le podcast leur permet de mettre le cours en pause afin d'aller chercher des informations dans les supports susmentionnés ou sur Internet. Le but final étant, pour tous, de parvenir à un texte à étudier le plus adapté possible à ses propres besoins : certains vont écrire des textes « monoblocs », d'autres vont ajouter des illustrations graphiques ou des exemples, etc. Ils expriment ainsi une « réappropriation du savoir » : lorsqu'ils prennent des notes lors du cours en présentiel, ils retranscrivent uniquement la parole de l'enseignant et sa vision du savoir. Les podcasts leur permettent d'interagir avec le savoir délivré par l'enseignant, de le confronter à d'autres sources d'information et, au final, de produire des notes de cours en adéquation avec leurs stratégies d'apprentissage. « *À un moment, j'hésitais même à aller en cours, car je me disais avec le podcast je comprends mieux, je suis plus tranquille et je retenais plus oui. J'ai quand même continué à aller en cours. Avec le podcast, on est plus concentré, on n'a pas ce stress de passer son temps à noter, etc. J'avais l'impression de plus retenir.* » (M., étudiante du C1). « *En cours... Je ne fais que prendre note et, souvent, je ne comprends plus par la suite. Là, c'est «LE» cours où j'ai l'impression qu'il est resté dans ma tête; alors que d'autres cours, je les ai bossés peut-être aussi pendant une semaine, mais c'est pas rentré comme avec les podcasts. Je ne sais pas.* » (C., étudiante du C3). Une étudiante mentionne même qu'elle changerait de stratégie si elle avait un cours podcasté à l'avenir : « *Avant, je me disais que c'est mieux d'être*

présent, mais à la limite je préfère tout faire en podcast et j'irai au dernier cours pour poser mes questions, si j'ai des questions. » (A., étudiante du C1).

4.2. Du support utilisé pour télécharger et regarder les podcasts

L'ordinateur est utilisé par 100 % des étudiants de notre corpus. Ils ne sont toutefois que 4 % à avoir transféré les podcasts vers un smartphone et 2 % vers un baladeur numérique. Par ailleurs, 29,7 % d'entre eux ont utilisé le flux RSS mis à leur disposition pour recevoir automatiquement les podcasts du cours. Les autres (70,3 %) ont préféré télécharger « manuellement » les podcasts à partir de leur navigateur Internet. Les raisons principales de ce manque d'engouement pour la technologie RSS sont la méconnaissance de celle-ci et l'obligation d'utiliser un programme tiers – iTunes ou un autre agrégateur – pour bénéficier pleinement des potentialités de cette technologie.

Dans les interviews, deux raisons se dégagent quant à la faible utilisation du podcasting sur des supports mobiles. D'une part, les étudiants expriment le besoin d'être à un « poste de travail » pour regarder les podcasts – chez eux ou à la bibliothèque – afin de pouvoir compléter leurs notes, faire des recherches dans les manuels de référence, etc. *« J'avais mis sur mon iPod, mais j'ai pas utilisé. Je m'étais dit que dans les transports ça irait, mais je discutais avec mes amis. (...) Il faut être à un poste de travail. Dans les transports, j'ai pas assez d'attention. Ni en allant faire mes courses, ça ne m'intéresse pas. Si j'ai des notes à prendre, je vais de toute manière devoir m'asseoir. Donc non, poste de travail... »* (M.-C., étudiante du C1). *« Parce qu'il faut que je sois à la maison, au calme. Dans le train, ce ne serait pas possible avec des annonces toutes les dix minutes, des gens qui parlent, etc. Impossible de se concentrer là-dessus. Même avec des écouteurs. On est jamais vraiment dedans s'il y a plein de gens autour. »* (C., étudiante du C1). D'autre part, plusieurs étudiants expriment qu'ils ne souhaitent pas ajouter des contenus académiques sur ce qu'ils décrivent comme des outils de loisir. *« J'aime beaucoup l'enseignant. Mais il y a un côté intrusif : l'unif' c'est l'unif, mais on a plein d'autres activités à côté. C'est pas pour que ça transperce. Ça s'immiscerait dans ma vie, dans mes oreilles... Je deviendrais fou. »* (A., étudiant du C1). *« J'ai un iPod, mais voilà... C'est surtout pour la musique et... Ouais, c'est juste pour la musique »* (L., étudiant du C1).

4.3. De l'absentéisme

Si 27,2 % des étudiants affirment que le podcast les a entraînés à manquer un ou plusieurs cours, la raison sous-jacente est rarement une volonté délibérée de le manquer. *« Quand je ne vais pas en cours, je fais d'autres choses. Je rentabilise. »* (A., étudiante du C1). *« Si je dois prendre un rendez-vous chez le médecin, je le prends au moment du cours podcasté, car je préfère rater ce cours qu'un autre où je vais avoir du mal à récupérer des notes. »* (M., étudiante du C1). *« Je ne suis pas allée au cours pour des raisons personnelles, hors podcasts, mais je suis plus rassurée parce qu'il y a les podcasts. Mais ce n'est pas à cause des podcasts que je n'y vais pas. J'aime bien noter, prendre des notes, faire des liens, mais je préfère le faire au cours. Mais c'est clair quand je dois placer un rendez-vous de stage, je préfère rater un cours avec des podcasts qu'un cours sans podcast. »* (L., étudiante du C1).

Par ailleurs, nous ne remarquons aucune différence significative en termes d'utilisation du podcasting entre les étudiants qui suivent le cours avec assiduité et les autres : 55,3 % des étudiants présents à moins de 25 % des cours l'utilisent alors que les étudiants qui viennent à plus de 75 % des cours sont 53,3 % à y avoir recours. De plus, le C1 qui se caractérise par 83 % d'étudiants présents à plus de 25 % des cours (alors que le C2 en totalise 70,7 %; le C3, 71,6 % et le C4, 61,7 %) est également le cours pour lequel 76,5 % des étudiants ont recours aux podcasts du cours. En d'autres termes, le cours le plus suivi en termes de présence est

également le cours pour lequel les étudiants ont le plus recours aux podcasts. À nouveau, il s'avère nécessaire de mettre ces résultats en perspective du dispositif pédagogique déployé du C3 comme mentionné ci-dessus. Enfin, parmi les étudiants présents à moins de 25 % des cours, 60,2 % estiment que le podcasting n'a pas influencé leur décision de s'absenter lors dudit cours.

5. Discussion

Au regard de nos résultats, l'appropriation et l'utilisation des podcasts s'avèrent bien plus complexes et plus hétérogènes que ce que la littérature a pu décrire jusqu'à aujourd'hui. Si nous distinguons clairement une influence du dispositif pédagogique « élargi » (le charisme de l'enseignant, les supports de cours à disposition, le contenu et la difficulté du cours, etc.), l'utilisation des podcasts par les étudiants dépend également du temps dont ils disposent, de leur intérêt vis-à-vis de la matière, de leurs stratégies d'apprentissage habituelles, de l'importance et de la difficulté du cours, etc. Comme nous l'avons souligné, les usages sont diversifiés et il est actuellement impossible de dégager des « profils d'utilisateurs ». Certes, nous observons des points communs entre les étudiants qui utilisent les podcasts – l'utilisation sur un ordinateur, l'usage de l'outil afin d'avoir des notes plus complètes, etc. – ou entre certains groupes – utilisation du podcasting dans le C3 pour la préparation d'une question d'examen – mais nous remarquons également que chaque cours recèle d'individus possédant des stratégies d'apprentissage propres qui influencent leurs manières de s'approprier l'outil : aller en cours en ne prenant plus aucune note, utiliser les podcasts comme outil d'aide à la prise de notes, ne plus aller en cours et ne se baser que sur les podcasts, etc. De plus, un étudiant n'adoptera pas une stratégie unique pour l'ensemble des cours. Les étudiants font également usage des podcasts pour se réapproprier – voire reconstruire – le savoir et pouvoir infléchir sur celui-ci afin qu'il corresponde à leurs manières d'apprendre et d'étudier : leurs notes et résumés ne sont plus uniquement composés de la vision de l'enseignant qui présente le savoir, mais les possibilités de revoir certains passages – voire le cours entier –, de mettre l'enregistrement sur pause ou de naviguer de cours en cours les amènent à construire une manière de présenter ce savoir qui leur est propre.

Nos résultats viennent également confirmer les conclusions de plusieurs recherches sur les thèmes des supports utilisés pour regarder les podcasts et de l'absentéisme. À l'instar de Bell, Cockburn, Wingkvist et Green (2007), Caron, Caronia et Weiss-Lambrou (2007), Edirisingha, Rizzi, Nie et Rothwell (2007), Lee et Chan (2006), McKinney, Dyck et Luber (2009), nous observons que peu d'étudiants utilisent les possibilités mobiles du podcasting. Les entrevues étayent ces résultats et nous permettent de les comprendre avec un regard nouveau principalement porté sur les usages (et non sur les supports) : le « mobile learning » ne semble actuellement pas en adéquation avec leurs pratiques d'apprentissage qui nécessitent un espace de travail calme permettant de travailler sur un ensemble de supports en même temps. Au sujet de l'absentéisme, nous confirmons également des résultats comme ceux de Brittain, Glowacki, Van Ittersum et Johnson (2006) ou Copley (2007) qui concluent à une faible influence du podcasting sur l'absentéisme. Par ailleurs, en analysant les pratiques de manière plus qualitative, nous remarquons que si l'introduction de l'outil a entraîné certains étudiants à ne pas se présenter à certains cours, cette absence se traduit plutôt par une volonté de meilleure gestion du temps grâce à l'outil – et, de manière sous-jacente, par une volonté de meilleurs résultats dans d'autres cours – plutôt que par une volonté de rater délibérément les cours. Qui plus est, cette variable sera à étudier sur un temps plus long : certains étudiants ont tenté certaines stratégies en privilégiant l'absence au cours en présentiel, mais leur expérience les fera peut-être changer d'avis. Par ailleurs, nos propos à

ce sujet ne se veulent pas généralisables à toutes les situations : nos résultats montrent qu'il est nécessaire de les contextualiser, car chaque dispositif pédagogique possède un ensemble de facteurs qui vont entraîner les étudiants à privilégier la présence au cours ou l'absentéisme.

6. Conclusion

« Quel est l'impact du podcasting sur l'apprentissage? » Telle était la question récurrente dans la littérature concernant cet outil. En osant transformer cette question en « Pourquoi et comment les étudiants intègrent-ils (ou n'intègrent-ils pas) le podcasting dans leurs stratégies d'apprentissage et quels sont les impacts de cet outil sur lesdites stratégies? », nous avons découvert que l'appropriation et l'intégration de l'outil étaient des processus riches, hétérogènes et répondant à des stratégies conscientes et réfléchies. Ces premiers résultats nous poussent à poursuivre nos investigations des pratiques étudiantes liées au podcasting en envisageant une recherche plus qualitative visant à comprendre les mécanismes d'adaptation et de transformation des stratégies d'apprentissages à l'utilisation de l'outil.

Références

- Barette, C. (2004). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements québécois. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 55. Repéré à <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=accueil&id=55>
- Bell, T., Cockburn, A., Wingkvist, A., & Green, R. (2007). Podcasts as a supplement in tertiary education: an experiment with two Computer Science courses. Dans D. Parsons, & H. Ryu (dir.), *Mobile learning technologies and applications*. Auckland, Nouvelle-Zélande : Massey University.
- Brittain, S., Glowacki, P., Van Ittersum, J., & Johnson, L. (2006). Podcasting lectures: Formative evaluation strategies helped identify a solution to a learning dilemma. *Educause Quarterly*, 29, 24-31.
- Caron, A. H., Caronia, L., & Weiss-Lambrou, R. (2007). La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 42-57.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-399.
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 87-107.
- Heilesen, S. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, 55(3), 1603-1068.
- Hew, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Education Technology Research and Development*, 57(3), 333-357.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831.

- Lee, M. J. W., & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 85-104.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- McKinney, D., Dyck, J. L., & Luber, E. S. (2009). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace professors? *Computers and Education*, 52(3), 617-623.