



Laboratoire Caribéen de Sciences Sociales (LC2S)

UMR 8035

Thèse

pour l'obtention du grade de docteur en

Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue par

Thierry BELLANCE

Le 30 octobre 2017

**« Réussite » et pratiques informationnelles à l'université :
entre enjeux et influences**

Sous la direction de :

Monsieur Bruno OLLIVIER, Professeur des Universités - Université des Antilles

Composition du Jury :

Madame Marielle AGOSTINELLI, Maîtresse de Conférences – Universités des Antilles

Monsieur David DOUYERE, Professeur des Universités – Université de Tours (rapporteur)

Monsieur Vincent LIQUETE, Professeur des Universités – Université de Bordeaux IV

Madame Françoise POYET, Professeure des Universités – Université de Lyon 1 (rapporteur)

Monsieur Bruno OLLIVIER, Professeur des Universités – Université des Antilles

Remerciements

Ce travail est l'aboutissement d'un périple au long cours, entamé par une euphorie ingénue, vite rattrapée par des passages moins réjouissants, des moments de doute, voire de découragement. Néanmoins, sans ce cheminement, le questionnement pluriel des éléments analysés et la remise en cause des évidences n'auraient pas été rendus possibles.

L'ascension de cette montagne, je la dois à tous ceux qui ont été présents à mes côtés, pour m'encourager à rester cramponné à la paroi, me re-lire, ou encore faciliter la passation des enquêtes.

Je voudrais ainsi remercier en premier lieu mon Directeur de thèse, le Professeur Bruno Ollivier, pour m'avoir suivi, maintes fois conseillé, et poussé à me surpasser. Ma reconnaissance va également au SCD de l'Université des Antilles, et à son Directeur Monsieur Sylvain Houdebert ; qui auront été des partenaires de tous les instants. J'adresse aussi mes remerciements à la Collectivité Territoriale de Martinique (CTM) pour m'avoir financé durant les trois dernières années de mes recherches.

Je remercie par ailleurs toutes les personnes ayant pris part aux différentes enquêtes (étudiants, enseignants, bibliothécaires), ainsi que celles ayant favorisé leurs diffusions (services administratifs, SCD, CROUS). Je tiens particulièrement à saluer le concours de quatre enseignantes de l'Université des Antilles, Mesdames, Jeanne Chiron, Catherine De Firmas, Corinne Le Sergent et Claire Palmiste, et trois bibliothécaires, Mesdames, Francine Gémieux, Denise Tassius et Myriam Ville ; qui auront toutes considérablement favorisé le bon déroulement des évènements.

Enfin, je voudrais témoigner toute ma gratitude à mes parents, mes frères et mes sœurs, pour m'avoir soutenu, et poussé à atteindre les objectifs fixés. Si j'ai tenu à atteindre le pic de la montagne, en dépit des difficultés, c'est afin de vous rendre fiers. J'achèverai ces remerciements en me tournant vers ma fiancée, Jessy, qui aura été à mes côtés tout au long de l'aventure, m'aidant ainsi à affronter la pluie, le brouillard et le vent. C'est donc naturellement que je partage avec toi, et te dédie cet accomplissement.

À tous, y compris ceux n'étant pas cités nommément : Merci !

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	Erreur ! Signet non défini.
Partie I - Problématisation et ancrage théorique de l'objet de recherche	23
CHAPITRE I. La « réussite » à l'université : un enjeu politique, académique, scientifique...et citoyen	25
1.1 Approche critique de la notion : qu'entendons-nous vraiment par « réussir » à l'université ?.....	25
1.2 La notion de « réussite » et l'université : la question méthodologique.....	32
1.3 La « réussite » à l'université, enjeux socio-politique et académique : pour une revue des littératures scientifiques	37
1.4 La « réussite » universitaire vue sous l'angle des Sciences de l'Information et de la Communication : positionnement et perspectives	51
Conclusion chapitre I.....	55
CHAPITRE II. Culture(s) de l'information : la question des frontières et de la formation	58
2.1 Approche des concepts d'information et de document selon les sciences de l'information et de la communication.....	58
2.2 Maîtrise de l'information, culture de l'information et culture informationnelle : de quelques clarifications notionnelles.....	68
2.3 De la culture de l'information aux cultures de l'information : entre hybridation et dépassement .	75
Conclusion du chapitre II	83
CHAPITRE III. La dimension technique de la recherche d'information : des discours angéliques à la réalité des pratiques	85
3.1 Au-delà des déterminismes : entre approche techniciste et imaginaires sociaux.....	85
3.2 Approche des concepts de dispositif et de médiation : quels enjeux à l'université ?	89
3.3 La recherche d'information dans les environnements numériques : définition(s) et mesure d'objectivation.....	97
Conclusion du chapitre III	106
CHAPITRE IV. Présentation du cadre méthodologique : justification du point de vue adopté	108
4.1 Évolution de la démarche de recherche	108
4.2 Exposition des hypothèses et des méthodes d'approches du terrain de recherche	112
4.3 Traitements des données et limites du cadre méthodologique	128
Partie II - Pratiques et compétences informationnelles à l'université : ou les éléments de mesures d'un système organisé	137
CHAPITRE V. Analyse des pratiques informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire : Quel bilan ?	139

5.1 Le rapport des étudiants à la bibliothèque universitaire : entre perception et utilisation	139
5.2 Le rapport des étudiants à l'Internet : juste une question de facilité et d'habitude ?	159
5.3 Des pratiques aux stratégies informationnelles : simples habitudes ou choix rationnels ?	169
Conclusion du chapitre V	176
CHAPITRE VI. Orientation des pratiques informationnelles des étudiants avancés sur l'échelle universitaire : le facteur temps, un critère discriminant ?	179
6.1 Présentation et réorganisation de l'échantillon	179
6.2 Utilisation des dispositifs d'accès à l'information chez les étudiants avancés.....	185
6.3 Utilisations des ressources info-documentaires chez les étudiants avancés	196
Conclusion du chapitre VI.....	205
CHAPITRE VII. Formation documentaire, appropriation et évaluation : entre coopération et adaptation à la contemporanéité	208
7.1 Savoir et savoir-faire informationnels des étudiants en fin de première année : pour une formation s'étendant en dehors du cadre universitaire	208
7.2 La relation entre enseignants et bibliothécaires : entre points de concordance et ponts restant à bâtir	222
7.3 Réflexions sur les connaissances informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire (L1).....	238
7.4 Réflexions sur la dimension technique de la recherche et du traitement de l'information	250
Conclusion du chapitre VII.....	254
Partie III - La notion de « réussite » à l'université : pour la reconnaissance d'un fait social total.....	257
CHAPITRE VIII. L'analyse des « facteurs » de « réussite » en première année universitaire : le cas des étudiants de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines.....	259
8.1 L'influence du parcours scolaire : des antécédents présentement déterminants ?.....	259
8.2 Implication dans les études et pratiques de travail à l'université : quelles influences sur la « réussite » ?	268
8.3 Influence du rapport à la BU et des pratiques informationnelles sur la « réussite » en première année universitaire : quelle conclusion ?	277
Conclusion du chapitre VIII	290
CHAPITRE IX. Caractère protéiforme de la « réussite » à l'université : pour une perspective croisée	292
9.1 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des étudiants	292
9.2 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des bibliothécaires et des enseignants ...	301
9.3 Faut-il parler de la ou des « réussite(s) » universitaire(s) ? : Pour un essai de conceptualisation de la notion	313
Conclusion du chapitre IX.....	318
CHAPITRE X. Transmission et acquisition d'une culture de l'information à l'université : les signes d'un système en situation d'« échec » ?.....	322

10.1 D'un ensemble de problèmes informationnels à des éléments de réponses communicationnelles ?	322
10.2 De quelques propositions pour une formation info-documentaire s'inscrivant dans le temps long	331
10.3 De la nécessité d'inclure une vision holistique de la recherche d'information dans les programmes de formation info-documentaire à l'université.....	338
Conclusion du chapitre X.....	345
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	360
Annexes.....	388

« Do what you can, with what you have, where you are. »

Theodore Roosevelt

« La manière dont les [individus] identifient, jugent, évaluent et valident le sérieux, la fiabilité, la crédibilité d'une source, d'un auteur et d'un document, engage et traduit leur rapport général au monde, à la société, à la technologie, etc. »

Alexandre Serres

« Sic et Sed sont dans un bateau... »

Hommage à Geneviève Jacquinet-Delaunay

« La plus belle des réussites est celle qui s'acquière dans l'adversité, envers et contre tout... »

Anonyme

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de cette partie liminaire sera de présenter notre investigation, en exposant sommairement les motivations premières et les spécificités qui s'y rattachent. Nous expliciterons successivement l'objet de recherche, ses modalités de construction et les enjeux soulevés.

Ces derniers peuvent se résumer en trois dialogues : entre SIC et SED (1), entre étudiants-enseignants-bibliothécaires (2), et entre Sciences de l'Information et Sciences de la Communication (3). Enfin, nous esquisserons une présentation argumentée du plan de la rédaction, visant à mettre en relief son balisage intellectuel.

1.1 Un objet, trois dialogues et autant d'enjeux

1.1.1 Présentation de l'objet de recherche et de ses spécificités : pour un dialogue entre SIC et SED

Notre objet de recherche se propose dans une perspective critique, de questionner et d'analyser la notion de « réussite » à l'université, du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC).

À la suite de Bruno Ollivier (2000), nous soulignons que ce n'est pas la nature des objets étudiés (ici la notion de « réussite ») qui leur confèrent le statut d'objet scientifique rattaché ou non aux SIC¹. En effet, cette revendication doit se justifier par la construction d'une problématique élaborée selon une démarche s'inscrivant dans ce champ disciplinaire. Dans le prolongement de la pensée de cet auteur, Bernard Miège et Isabelle Pailliant (2007) rappellent que « *pour inscrire sa recherche dans le cadre des SIC [...], il ne suffit pas [...] d'appliquer une recherche mono[...] voir pluridisciplinaire* », mais plutôt « *s'assurer que le sujet puisse correspondre [à] la mise en œuvre d'un dispositif de recherche [...] se rattach[ant] de façon affirmée aux SIC* »².

S'il s'agit vraisemblablement d'un objet de recherche apparenté à une chasse gardée des Sciences de l'Éducation (SED), nous envisageons de l'appréhender avec un point de vue

¹ Ollivier, B. (2000). *Observer la communication*. Paris : CNRS éditions.

² Miège, B. et Pailliant, I. (2007). La recherche en information et communication, comme praxis. In S.Olivesi (Dir.), *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG. p.287

original, en l'analysant à l'aune d'un appareillage conceptuel issu des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Afin d'y parvenir, nous avons intégré dans la réflexion les concepts de pratiques informationnelles (Chaudiron et Ihadjadene, 2010), de compétences informationnelles (Serres, 2012) et de culture(s) informationnelles³. Une construction intellectuelle qui ancre nos travaux au cœur de la discipline, en y proposant un authentique dialogue interdisciplinaire entre SIC et SED.

L'appareillage conceptuel mobilisé a ainsi pour ambition de porter un regard neuf sur un objet (la notion de « réussite » à l'université) largement traité au sein de la littérature en Sciences Humaines et Sociales⁴. Nous défendons ici l'idée selon laquelle les SIC, de par la spécificité de leur approche plurielle, disposent d'une réelle valeur ajoutée pour discuter d'un objet d'une grande complexité⁵. *En effet, au-delà de son apparence consensuelle, qu'est-ce que « réussir » à l'université ? Doit-on y voir une figure centrale (l'étudiant) ou considérer un système dans son ensemble (vision orchestrale) ? Quels discours accompagnent cette notion et quels enjeux soulèvent-ils ?*

Des questions dont les retombées sont fondamentales, aussi bien pour les Sciences de l'Éducation, dans leur façon d'approcher et de questionner ce phénomène ; que pour les Sciences de l'Information et de la Communication quant à l'interdisciplinarité qu'elles revendiquent, et leur propension à porter le regard sur des objets inédits, en y apportant des éléments de réponses qui le soient tout autant.

Ce rapprochement entre SIC et SED a constitué un pan important des réflexions de Geneviève Jacquinet-Delaunay (2004), qui défendait l'idée selon laquelle « *Sic et Sed sont dans un bateau* ». Une métaphore dont le propos est de souligner les ponts existants entre ces deux disciplines aux trajectoires considérées comme analogues⁶. De plus, Yolande Maury (2009) entrevoit dans ce dialogue un enjeu scientifique important, en ce que « *les SIC et les Sed ont besoin l'une de l'autre pour élaborer des questions pertinentes visant à « lever des verrous » pour améliorer [notamment] les formations à l'information.* »⁷.

³ Nous y reviendrons de manière plus détaillée, ci-après.

⁴ Il faut ici souligner qu'outre les Sciences de l'Éducation, la Sociologie et la Psychologie Sociale ont chacune étudié ce phénomène du point de vue de leur spécificité disciplinaire.

⁵ En effet, dans nos efforts de circonscrire la notion de « réussite » à l'université, nous nous sommes peu à peu rendu compte qu'elle était souvent approchée de façon linéaire, alors même qu'elle porte en elle les germes de questionnements et de niveaux de lecture multiples, que nous explorerons tout au long de notre réflexion.

⁶ Jacquinet-Delaunay, G. (2004). Sic et Sed sont dans un bateau. *Hermès*,(38), p.198

⁷ Maury, Y. (2009). La culture informationnelle, entre SIC et Sed. *Les cahiers de la SFSIC* (4), p.16

En somme, notre objet de recherche se structure comme une *interrelation indissociable* de deux traditions de recherche⁸ *visant à porter un éclairage nouveau et interdisciplinaire* sur un phénomène d'une actualité permanente.

1.1.2 Présentation du terrain, des acteurs et du système universitaire : pour un dialogue tridimensionnel

La construction de l'objet d'étude ayant été énoncée, nous allons désormais présenter le terrain d'enquête, et les acteurs concernés.

Notre investigation s'est déroulée au sein de l'Université des Antilles (UA), laquelle se compose de deux pôles de formation situés en Martinique (Schoelcher) et en Guadeloupe (Fouillole, Camp Jacob). Le choix de cette université comme cadre d'analyse se justifie en raison d'une bonne connaissance de sa structure, et compte tenu du fait qu'il s'agisse de notre université d'appartenance. Au-delà de ses éléments, la situation de l'établissement vis-à-vis de la « réussite » à l'université⁹, nous a convaincu d'y conduire notre démarche de recherche.

Si le rapprochement disciplinaire discuté en amont peut être considéré comme la première singularité de nos travaux, la seconde tient à notre volonté de proposer un dialogue interposé entre trois catégories d'acteurs formant un système¹⁰ : les étudiants, les enseignants et les bibliothécaires. Un canevas qui offre différents niveaux de lecture, et une prise en considération holistique des thématiques de recherche.

L'intérêt premier de notre investigation peut se résumer en un double questionnement miroitant :

- ***Quelle est l'influence des pratiques informationnelles des étudiants sur la validation de la première année universitaire (« réussite ») ?***

⁸ Il s'agit ici de la notion de « réussite » à l'université (SED), et des réflexions menées autour de la culture de l'information (SIC).

⁹ Le classement des universités françaises (2013) au regard des taux de « réussite » en Licence et Master publié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) était particulièrement accablant pour l'Université des Antilles. En effet, l'établissement figurait à la 72^{ème} place d'un classement en comprenant 76.

Pour davantage de détails, se référer au lien suivant : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/le-classement-des-meilleures-universites-francaises-1746/>

¹⁰ C'est-à-dire un « ensemble organisé d'éléments qui entrent en interaction » :

Système. (2013). Dans Y. Alpe et al. (dir.), *Lexique de sociologie*, 4^{ème} édition. Paris, France : Dalloz.

- *L'évolution des étudiants sur l'échelle universitaire¹¹ s'accompagne-t-elle de pratiques informationnelles qui témoignent de compétences acquises, et surtout d'une connaissance des structures de l'information ?*

À l'instar du dialogue entre SIC et SED, notre objectif a été de faire discuter entre elles ces trois catégories d'acteurs autour d'items tels que la représentation de la notion de « réussite » à l'université, l'influence de la Bibliothèque Universitaire (et de ses ressources); en recueillant par ailleurs leurs points de vue sur la formation documentaire dispensée par la BU. Notre objectif de recherche était donc triple, mesurer, évaluer, questionner :

- **Mesurer** l'influence des pratiques informationnelles (des étudiants) sur la validation de la première année universitaire (« Réussite »).
- **Évaluer** l'appropriation de la formation documentaire dispensée par les bibliothécaires au regard des pratiques des étudiants (L1 LSH), recueillis en fin d'année universitaire pour permettre une analyse plus pertinente.
- **Questionner** d'une part la relation entre bibliothécaire et enseignants, et d'autre part leurs actions respectives pour l'acquisition des connaissances et compétences informationnelles chez les étudiants.

Force est de constater que si les pratiques étudiantes constituent le point de départ de la réflexion, c'est un ensemble qui est ici analysé. Nous rappelons que ces pratiques sont littéralement instituées (formation documentaire - bibliothécaires) et font l'objet d'évaluation (enseignants). Par conséquent, il serait réducteur de rapporter l'analyse au seul cas des étudiants. De plus, notre projet de recherche souvent qualifié de « travaux sur la (de) bibliothèque », transcende cette conception bibliothéconomique, voire même académique, pour *souligner la dimension citoyenne ici en jeu*. En effet, l'acquisition d'une « maîtrise » ou culture de l'information chez les étudiants ne doit pas se restreindre au cadre formel de l'université, mais se répercuter sur chacune des activités de la vie quotidienne. Une prise en considération qui invite à investir le sujet dans toute sa complexité, et les multiples facettes qu'elle suggère.

¹¹ Qui symbolise les différents niveaux d'études (L1 à M2).

1.1.3 La nature complexe de l'objet de recherche : ou du dialogue entre Sciences de l'Information et Sciences de la Communication

Dans le dictionnaire historique de la langue française, Alain Rey (2011) associe l'adjectif complexe, aux « *éléments imbriqués* », « *entrelacés* » dans un tout homogène¹². Il faut toutefois souligner qu'est complexe, ce « *qui contient [et] réunit plusieurs éléments différents* »¹³. Cette notion a connu une conceptualisation dans la pensée d'Edgar Morin (2015), qui la définit comme des « *constituants hétérogènes inséparablement associés [...] [en un] tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal.* »¹⁴.

Ce concept imprègne nos travaux, comme nous l'avons vu dans les deux sous-parties précédentes, où des éléments d'analyse d'une situation donnée font appel aux apports de deux disciplines, et se proposent d'analyser trois groupes d'acteurs. Cette posture de recherche a également une incidence sur la façon d'approcher notre objet d'étude de l'intérieur, c'est-à-dire du point de vue de ce qui a trait à notre discipline d'appartenance (les SIC).

En effet, si notre sujet concerne en premier lieu les Sciences de l'Information et de la Documentation, en ce que nous nous intéressons aux pratiques informationnelles étudiantes, elles ne sauraient toutefois s'y résoudre. En effet, comme nous l'avons souligné antérieurement, l'analyse de ces pratiques nous invite à étendre notre champ de perception au-delà de la seule figure de l'étudiant, en prenant en considération les enseignants et les bibliothécaires. Ce qui confère un caractère systémique à notre investigation, qui prend comme point de départ un ensemble de questions d'ordre info-documentaires (pratiques informationnelles étudiantes, formation à l'information) pour parvenir peu à peu à des problématiques communicationnelles (nœud relationnel entre les trois catégories d'acteurs).

De plus, les pratiques des étudiants sont analysées à l'aune d'un ensemble organisé (université) pour lesquels elles font sens, et à l'aune desquelles elles sont estimées en adéquation (conforme à ce qui est attendu) ou en inadéquation (peu conforme à ce qui est

¹² Complexité. (2010). Dans A.Rey (dir.), Dictionnaire historique de la langue française. Paris, Le Robert. p.2350

¹³ Complexe. (2005). Dans A.Rey (dir.), Le Grand Robert de la Langue Française, version électronique. Paris, Le Robert.

¹⁴ Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil. p.21

attendu)¹⁵. À ce titre, la formation documentaire dispensée par la BU, se donne à voir comme une forme de socialisation aux « *normes du travail intellectuel* » (Coulon, 1999). Une dimension qui plonge une nouvelle fois nos travaux dans les Sciences de la Communication, en ce que la formation documentaire prend la forme d'un dispositif, d'une orientation discursive, censée conduire les étudiants vers les pratiques considérées comme étant normatives par le système universitaire. Cela soulève inévitablement des questionnements et des enjeux liés aux modalités de cette médiation, tant du point de vue de sa transmission (bibliothécaires) que de sa réception (étudiants).

Dès lors, nous transcendons les interrogations d'ordre purement info-documentaires, pour parvenir à une vision et des questionnements info-communicationnels. Ce continuum inscrit résolument notre objet de recherche et son balisage, dans toute l'étendue des champs disciplinaires composant les SIC.

1.2 Posture de recherche et plan de la rédaction

1.2.1 Une posture de recherche singulière : nouveaux points de vue, nouvelles perspectives ?

L'ensemble des éléments discutés en amont a présenté les spécificités liées à l'objet de recherche, en trois dialogues complémentaires. Toutefois un point reste encore à clarifier : notre posture de recherche.

Outre le fait d'analyser la notion de « réussite » à l'université d'un point de vue en partie différent de ce qui se réalise en Sciences de l'Éducation, nous ambitionnons de questionner et d'étudier les pratiques informationnelles et la formation documentaire dispensée par la BU, avec un regard neuf. Nous soulignons ici que la plupart des travaux réalisés sur ces thématiques en SIC, le sont par des chercheurs occupant parallèlement un rôle de praticien.

L'objectif ici n'est pas de remettre en cause les apports conséquents réalisés par ces derniers, qui de par leur positionnement sont en première ligne pour capter, objectiver ou critiquer certains faits. Cette distinction tend davantage à porter la focale sur notre condition de chercheur, en ce qu'il ne s'agit pas d'un professionnel qui pose le regard sur une part de son activité, mais dans notre cas, d'un ancien étudiant (cycle de formation) qui s'interroge sur des

¹⁵ Une conception qui renvoie à l'idée d'« affiliation intellectuelle » dans la pensée d'Alain Coulon (1999), ou encore l'« affiliation universitaire » telle que le perçoit Brigitte Simonnot (2014).

situations vécues, avec une **réflexivité** conduisant à conceptualiser et concevoir un objet de recherche inédit.

Il nous semble important de préciser que cette interrogation sur soi a été déterminante. En effet, avoir vécu les situations à objectiver est un avantage certain, qui est ici doublé par le fait que nous avons par ailleurs été conduit à nous positionner, pour ainsi dire, de l'autre côté du miroir ; en occupant durant le premier semestre de l'année universitaire 2015-2016, le poste de tuteur documentaire. Une fonction visant à présenter aux primo-arrivants (L1) les différents espaces, services et ressources de la Bibliothèque Universitaire (BU). Cette expérience a été l'occasion d'être en contact rapproché avec les bibliothécaires, et de pouvoir ainsi échanger sur des questions se référant à la formation documentaire. Par ailleurs, cela nous a également permis d'être littéralement confronté aux réactions et opinions des étudiants sur cette formation.

Ainsi, de ce positionnement de part et d'autre du miroir, de cet accès à des discours et des visions situés (bibliothécaires et étudiants) est née la recherche, et les interrogations qui s'y réfèrent.

Nous allons désormais nous tourner vers le cheminement intellectuel de nos travaux, en le balisant par une énonciation du plan de la rédaction.

1.2.2 Plan de la rédaction

Notre argumentation s'est structurée en trois parties, composées de X chapitres thématiques, qui porteront chacun un éclairage sur une des multiples questions ouvertes par la démarche.

1.2.2.1 Partie I : Fondements conceptuels et méthodologiques

La première partie aura pour objectif de poser les fondements théoriques et méthodologiques de la démarche de recherche.

Le **chapitre I** portera un regard critique sur la notion de « réussite » à l'université, en appréhendant les questionnements dont elle a été l'objet au sein des Sciences de l'Éducation. Ce faisant, nous interrogerons le sens et la portée que lui confèrent les chercheurs qui

envisagent de l'objectiver. Outre le point de vue scientifique, nous nous intéresserons également au point de vue politique, et à la conception qui émane du discours véhiculé. Enfin, nous passerons en revue les principaux apports des disciplines issues des Sciences Humaines et Sociales sur la question de la « réussite » à l'université, puis nous exposerons la perception à travers laquelle nous envisageons de l'analyser.

À travers le **chapitre II**, nous retracerons l'itinéraire des réflexions conduites depuis trois décennies quant à la nécessité de former les étudiants, et par extension tout citoyen, à une « maîtrise » de l'information. Ce voyage temporel nous conduira à considérer la littérature internationale dans ce domaine, en distinguant toutefois les conceptions anglo-saxonne et française (SIC). En effet, si la notion d'*information literacy* a vu le jour dans le contexte anglo-saxon, son adaptation à la contemporanéité soulève quelques réserves conduisant à la transcender. Un mouvement intellectuel et réflexif, au sein duquel les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication prennent une part active. Nous refermerons ce chapitre avec l'évolution de la « culture » de l'information à la française, envisagée désormais au pluriel, dans un élan de convergence qui témoigne d'une vision nouvelle et de l'idée d'une « translittératie ». Tout l'intérêt est désormais de savoir ce que cela implique pour la formation des étudiants ? Et par ailleurs, quel est le positionnement institutionnel et académique ?

Cette réflexion sera implémentée avec le **chapitre III**, où nous appréhenderons la dimension technique de l'acte de recherche d'information (dans les environnements numériques), en exposant les visions déterministes et leurs limites (logique techniciste, *digital natives*). Par ailleurs, nous approcherons les concepts de dispositif et de médiation en explicitant leurs emplois au sein de notre démarche. Si leur intégration dans la construction de notre objet de recherche est moins soulignée que les concepts liés à l'information-documentation ; ils permettent néanmoins d'approfondir la réflexion, en considérant les actions de la bibliothèque universitaire à travers les dispositifs info-communicationnels et le dispositif d'affiliation que symbolise l'enseignement de méthodologie documentaire. Nous refermerons ce chapitre en présentant les concepts de pratiques informationnelles et de compétences informationnelles, en indiquant leur valeur ajoutée dans la démarche de recherche.

Enfin, le **chapitre IV** sera consacré à une présentation réflexive et argumentée de l'approche méthodologique retenue pour approcher le terrain. Nous évoquerons successivement l'évolution de la démarche de recherche, l'exposition des hypothèses et les moyens de mesure

employés pour les sonder. Du reste, nous présenterons les modalités de traitement du matériau recueilli, puis nous exposerons les difficultés et les limites du cadre méthodologique.

1.2.2.2 Partie II : Analyses et interprétations des résultats

La deuxième partie aura pour objectif d'apporter les premiers éléments de réponses aux hypothèses formulées.

Le **chapitre V** se proposera de faire le point sur les pratiques informationnelles des étudiants sondés (L1). Dans un premier temps, nous nous intéresserons à leur rapport à la bibliothèque universitaire, du point de vue de la fréquentation des espaces, de l'utilisation des ressources et de leurs perceptions sur l'institution, ses locaux et les ressources qu'elle met à leur disposition. Dans un second temps, nous questionnerons les pratiques informationnelles des étudiants dans les environnements numériques, en nous intéressant à leurs pratiques académiques et quotidiennes (extra-académiques), ainsi que leur représentation de l'Internet et de leurs compétences informationnelles. Ce qui nous conduira à discuter des outils d'aide à la recherche que constituent Google et Wikipédia. Enfin, nous refermerons ce chapitre avec une réflexion sur les principales tendances qui se dégagent des investigations citées en amont.

La réflexion entamée se poursuivra avec le **chapitre VI**, où il sera question d'effectuer un comparatif avec les étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire (L2-M2), afin d'estimer d'éventuels points de concordances ou de discordances. Une telle action permettra en outre d'estimer si les comportements informationnels des étudiants varient dans le temps ou non. Ainsi, nous recueillerons les premiers éléments de réponses quant à la relation entre « réussite » à l'université et pratiques/compétences informationnelles.

Les conclusions des deux précédents chapitres nous conduiront à aborder dans le **chapitre VII**, la question de la formation/l'éducation à l'information au sein de l'université. Cette démarche donnera lieu au premier dialogue interposé entre étudiants, enseignants et bibliothécaires. En effet, nous nous intéresserons à l'utilité perçue de cette formation par les étudiants de première année, dans le cadre académique et en dehors. En outre, nous analyserons le point de vue des bibliothécaires sur la formation qu'ils dispensent, et sur la pertinence de cette dernière pour les recherches extra-académiques. Nous compléterons ces deux points de vue par celui des enseignants sur cette même thématique.

Ce premier niveau d'analyse sera complété avec la perception des bibliothécaires et des enseignants sur les compétences informationnelles des étudiants, sans distinction disciplinaire (L2 à M2). Puis nous achèverons ce chapitre avec une réflexion distanciée sur la dimension technique de la recherche d'information, à l'aune des résultats obtenus.

1.2.3 Partie III : Analyses et discussions sur la notion de « réussite » à l'université

La troisième partie aura pour objectif d'étendre l'analyse, en émettant quelques suggestions relatives à la nature des résultats obtenus.

Le **chapitre VIII** aura pour ambition de porter des éléments de réponses à la question première de notre démarche : l'orientation des pratiques informationnelles influe-t-elle sur la validation de la première année universitaire ? Autrement dit, ce que les SED appréhendent comme la « réussite » en première année est-elle dépendante de ce facteur. Ce questionnement se veut à deux vitesses, et concerne aussi bien le rapport aux ressources de la bibliothèque universitaire, que les pratiques et compétences informationnelles des étudiants. Afin d'estimer au mieux cette influence a priori (avant l'expérience), il conviendra d'ancrer notre approche sur l'existant, c'est-à-dire les apports des Sciences de l'Éducation sur la question.

Le **chapitre IX** se présentera comme une phase transitoire entre l'analyse des résultats et la réflexion sur les aboutissants de la recherche. Nous y questionnerons la notion de « réussite » à l'université, en donnant la parole aux principaux acteurs concernés, autrement dit les étudiants (indépendamment de la discipline ou du niveau d'étude), les enseignants (selon des critères similaires) et les bibliothécaires en charge de la formation documentaire. La juxtaposition de ces différentes perceptions (perceptions différentes ?) nous conduira à produire un essai de conceptualisation de cette notion, et de ce à quoi elle renvoie.

Enfin, le **chapitre X** après une courte synthèse des résultats relatifs aux pratiques informationnelles des étudiants et de la relation entre les trois groupes d'acteurs proposera quelques pistes de réflexion à même de consolider ces différents nœuds relationnels.

Nous allons désormais entrer dans le vif du sujet, en proposant une réflexion critique sur la notion de « réussite » à l'université. S'agissant d'un objet de recherche traité dans une autre discipline, elle ne fait pas sens pour les SIC, aussi il convient au préalable de la discuter

pour mieux la circonscrire et l'étudier. *En effet, qu'entendons-nous par la « réussite » à l'université ? Le croisement des représentations permet-il d'entrevoir une vision partagée ?*

Déposant les allants de soi sur l'autel de la réflexivité scientifique, n'est-ce pas là, la première interrogation à se poser avant d'entamer une telle démarche de recherche ?

Partie I - Problématisation et ancrage théorique de l'objet de recherche

CHAPITRE I. La « réussite » à l'université : un enjeu politique, académique, scientifique...et citoyen

Préalablement à l'approche que lui confèrent les différentes disciplines des sciences sociales, il convient de questionner cette notion qui dans l'espace public semble faire consensus. Mais en réalité, qu'est-ce que « réussir » à l'université ? Est-ce réellement quelque chose de quantifiable ? Derrière les allants de soi à quoi renvoie cette notion, dont le consensus reste à démontrer ? De plus, quels sont les critères qui aujourd'hui permettent d'évaluer et d'estimer la « réussite », notamment en première année universitaire ?

Considérant que la question des représentations se trouve au cœur de ces questionnements, nous proposerons ici une dé-construction de la notion.

1.1 Approche critique de la notion : qu'entendons-nous vraiment par « réussir » à l'université ?

Nous porterons une réflexion liminaire sur les enjeux gravitant autour de la notion de « réussite », tant du point de vue académique, politique, et social.

1.1.1 Réflexion épistémologique autour de la notion de « réussite » académique, et du positionnement de la recherche scientifique

Le mot réussite est issu de l'italien *riuscita*, qui à l'origine (XVI^e siècle) désignait l'issue de quelque chose, favorable ou non¹⁶. Dans son acception moderne, forgée depuis le début du XX^e siècle, la réussite renvoie au succès de quelqu'un ou de quelque chose, en fonction de *l'atteinte d'un but, qui suppose des objectifs posés en amont*. De fait, « réussir » du point de vue politique, de celui des enseignants ou des étudiants, peut-il vraiment tendre vers un consensus ? Autrement dit, les objectifs partagés sont-ils les mêmes ?

¹⁶ Réussite. (2010). Dans A.Rey (dir.), Dictionnaire historique de la langue française. Paris, Le Robert. p.8281-8282

Dans une tentative d'exposition – et non de définition – de la « réussite » au sens académique, Élisabeth Beautier (2005) fait remarquer que si elle est « *utilisée de manière courante dans le discours de l'institution scolaire, des médias et des parents [...], la notion de réussite est employée sans référence à un champ théorique qui la définirait précisément* »¹⁷. Elle expose cependant trois facteurs traditionnellement associés à l'idée de « réussite » : l'accomplissement d'un parcours dans les temps impartis (élève « à l'heure »), le type de parcours choisi (opposition subjective entre filières professionnelles et générales), et enfin l'acquisition des savoirs transmis dans les enseignements. Trois critères de succès de la scolarité d'un élève applicable à l'enseignement primaire et secondaire, et qui aux yeux de la doxa constituent des indicateurs faisant autorité. Néanmoins, ce canevas peut-il être transposé à l'université ? Le chercheur doit-il se contenter d'appréhender la notion à l'aune de ces mêmes éléments ? Ne devrait-il pas au préalable tenter de définir ce que recouvre (et exclu) l'idée de « réussite » à l'université ?

Ces questions se posent avec d'autant plus d'acuité, qu'on assiste dans les littératures scientifiques en Sciences Humaines et Sociales, à des recherches portant sur la « réussite à l'université », la « réussite universitaire », ou encore la « réussite en première année universitaire », laquelle est objectivée à partir de « déterminants » ou de « facteurs » visant à expliquer, autant que possible, le succès dans les études. Notons par ailleurs que si leur focalisation repose principalement sur le passage de la première à la seconde année, la distinction nominative n'est pas toujours concordante. Ainsi, la « réussite » en première année, est confondue avec la « réussite universitaire » ou la « réussite à l'université », lesquelles sous-entendent un cheminement conduisant au moins jusqu'à la fin du premier cycle, voire à la sortie de l'université. Notre objectif ici n'est pas de verser dans la logomachie, mais d'insister sur la façon de décrire et d'approcher le phénomène. ***En effet, jusqu'où peut-on espérer circonscrire quelque chose que l'on ne s'accorde pas à définir ?***

Ce besoin de clarification est pourtant latent au sein des Sciences de l'Éducation. Dans une réflexion diachronique sur l'évolution de la « réussite », Pierre Chenard et Claire Fortier (2005), démontre dans le contexte québécois, l'évolution progressive d'une estimation évaluée premièrement par le nombre d'étudiants atteignant l'enseignement supérieur (1965-1975), puis par le taux de certification (1975-1985), et enfin par la réduction du nombre

¹⁷ Réussite. (2005). Dans P.Champy et C.Etévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Nathan.

d'abandons (1985 à nos jours)¹⁸. Des évolutions dans le temps qui rappellent avant tout que « *que la réussite scolaire renvoie d'abord à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. [Autrement dit][...] [elle] est donc relative et subjective.* »¹⁹ (Claire Lapointe et Pauline Sirois, 2011). En contexte Belge francophone, Dieudonné Leclerc et Philippe Parmentier (2011), se sont également interrogés sur l'essence même de ce que l'on entend par « réussir » à l'université, signe de l'absence d'un ancrage théorique affirmé. Dans ce même contexte, Mikaël De Clercq et al. (2014) font remarquer que bon nombre de travaux mêlent de façon impropre, performance académique et « réussite » universitaire. Aussi, sur la base du décret de Bologne (2007), ils proposent de considérer « *l'étudiant qui réussit [comme] celui qui est autorisé par le jury de délibération de sa faculté à passer à l'année suivante* »²⁰. Ce qui soulève une question importante : existe-t-il une unique forme de « réussite » à l'université ?

Les différentes disciplines ayant étudié le phénomène l'ont majoritairement fait sous l'angle du passage au palier supérieur (L1 vers L2), choix que nous appréhendons comme une vision parcellaire et univoque de la « réussite » à l'université, en ce qu'elle est imposée et subjective (le seul point de vue du chercheur). Un point sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

À l'instar de la « réussite scolaire » présentée en amont, la « réussite » à l'université est nécessairement plurielle, et outre le passage à la classe supérieure ou l'obtention de diplôme (dans un temps imparti), recouvre des réalités qui gagneraient à être objectivées, mais qui ne le peuvent, faute d'imposition. Nous tenterons d'y remédier, en interrogeant les étudiants sur leur conception de la réussite « à » et « par » l'université, ainsi qu'en recueillant l'opinion des enseignants et des bibliothécaires sur cette même question, dont le consensus reste à démontrer. Si la « réussite » est par définition l'atteinte d'un but, il est fondamental que les principaux acteurs du système universitaire (étudiants, enseignants, bibliothécaires) puissent enfin s'exprimer sur cette question, afin de déterminer les différents objectifs que recouvre cette notion.

¹⁸ **Chenard, P. et Fortier, C.** (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. *L'annuaire du Québec*, pp.341-344.

¹⁹ **Lapointe, C. et Sirois, P.** (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), p.2

²⁰ **De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M.** (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (98), pp 10-12.

Notons que les synthèses sur les travaux menés en Sciences de l'Éducation (SED) proposées par Christophe Michaut (2012) et Sophie Morlaix et *al.* (2016) appellent toutes deux à l'introduction de nouveaux « facteurs » explicatifs²¹. Une situation que nous interprétons comme la nécessité d'un élargissement de la réflexion vers des perspectives plus holistiques, que la présente démarche de recherche entend humblement explorer.

1.1.2 La « réussite » à l'université dans le discours politico-médiatique : où les contours d'une vision restreinte

La « réussite » à l'université constitue en France un enjeu important pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), comme en témoigne le plan quinquennal lancé par Valérie Pécresse (2007), et le projet « Objectif réussite » lancé par Geneviève Fioraso (2013).

Le plan réussite en Licence (2007-2012) initiée par Valérie Pécresse pour « *porter 50% d'une classe d'âge à la réussite en Licence* », s'est soldé sur un bilan mitigé, dont l'efficacité est soumise à discussion (point sur lequel nous reviendrons). Le changement de gouvernement, et la prise de fonction de Geneviève Fioraso, comme ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n'ont pas fait perdre de vue cet objectif. Le projet « Objectif réussite » (2013) de la ministre de l'Enseignement Supérieur et de la recherche de l'époque, prévoyait d'axer son programme sur l'orientation « réfléchie » et l'amélioration des conditions de vie étudiante.

Dans notre volonté de dé-construire la notion de « réussite », nous entendons discuter de la forme qu'elle prend dans le **discours politique**, laquelle se retrouve relayée et renforcée par le **discours médiatique**. Les deux projets lancés par le gouvernement français en vue de la « réussite en Licence » sont marqués par un point de vue mécanique de la notion, en ce que « réussir » se résume à l'obtention du diplôme visé dans les « temps impartis ». Les derniers rapports publiés par le MESR mettent en avant le fait que seuls 27% des étudiants

²¹ Ces deux synthèses constituent deux portes d'accès aux principaux apports des Sciences de l'Éducation et dans une moindre mesure de la Sociologie sur les deux, voire quatre dernières décennies :

- **Duguet, A., Le Mener, M. et Morlaix, S.** (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale : revue de recherches en éducation* (57), 31-53.
- **Michaut, C.** (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche, in C. Michaut et M. Romainville (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68): De Boeck Supérieur.

nouvellement inscrits en première année obtiennent leurs licences au bout de 3 ans, et que 12% ont besoin d'une quatrième année pour y parvenir²².

Toujours selon le MESR, 65% des étudiants valideraient leur Master au bout de deux à trois ans. Une situation reprise dans le discours médiatique, avec une tonalité pouvant être neutre ou plus critique, en mettant à l'index le « *dysfonctionnement du système français* », « où les années passent et les chiffres se ressemblent »²³ en ce que l'amélioration du « *chantier [...] de la réussite, [...] reste toujours invisible* »²⁴. Les statistiques énoncées et reprises dans ces deux discours (politiques et médiatiques) se résument à une exposition du taux de passage de la L1 à L2 en un an, et de l'obtention de la Licence en trois ans (voire quatre)²⁵. Ce qui nous conduit à nous poser une question simple : n'est-il pas réducteur d'appréhender la « réussite » à l'université comme étant soumise au temps ?

En effet, il se dégage du discours politico-médiatique, les contours d'une « *réussite temporelle* ». Dans cette perspective, « réussir » à l'université, reviendrait à obtenir un diplôme dans un laps de temps donné, en ayant franchi l'écueil de la première année. Si ce discours est dénué d'élitisme, c'est-à-dire de référence explicite à l'excellence, il restreint la « réussite » à une dimension selon nous discutable. Que pensez dès lors d'un étudiant qui parviendrait à obtenir sa Licence en cinq ans, ou son Master en huit ans ? La vision humaniste prônée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n'est-elle pas ici mise à mal ?

Nous tenons à préciser qu'en dépit du point de vue critique employé, nous ne voulons toutefois pas ignorer les enjeux qui sous-tendent la volonté politique. Sans trop nous y attarder ici, nous considérons que les modalités d'orientation devraient figurer au cœur du débat, et permettraient de considérer avec plus de pertinence les « taux de réussite ».

Nous poursuivons en nous intéressant aux enjeux liés à la représentation de la notion, en croisant les points de vue des trois groupes d'acteurs étudiés.

²² Accès : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71415/parcours-et-reussite-en-licence-et-en-master-a-l-universite.html>

²³ Accès : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/universite-reussite-en-licence-ne-decolle-toujours-pas.html>

²⁴ Accès : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid98407/parcours-et-reussite-aux-diplomes-universitaires-les-indicateurs-de-la-session-2014.html>

²⁵ Accès : http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/11/23/ameliorer-la-reussite-a-l-universite-un-chantier-inabouti_5036179_4401467.html

1.1.3 La « réussite » à l'université, une question d'intérêt ? Voire de représentations ?

Nous proposerons ici une réflexion sur **la question des intérêts (voire des objectifs)**, propres aux différents acteurs concernés par cette question, qui constitue selon nous une facette importante de la notion de « réussite » à l'université. Nous proposerons à travers la lecture du tableau suivant de définir les enjeux **a priori** soulevés par cette thématique :

	Point de vue politico-médiatique	Point de vue des Étudiants	Point de vue des Enseignants	Point de vue des bibliothécaires
Perception	L'accomplissement d'un but (la certification) dans un idéal temporel	L'accomplissement d'un projet de vie	L'obtention d'un diplôme(s) validé(s) par l'appropriation des savoirs et savoir-faire transmis (disciplinaire)	L'obtention de diplôme(s) et surtout l'acquisition d'une maîtrise de l'information (savoirs et savoir-faire transversaux)
Indicateurs	-Passage de la L1 à la L2 en un an -Obtention de la Licence en 3 ou 4 ans -Obtention du Master en 2 ou 3 ans	L'acquisition du ou des diplômes visés	Aide à l'accomplissement du projet de l'étudiant	Transmettre aux étudiants des outils et des ressources pour accomplir leurs parcours, et leur permettre de faire face à la « société de l'information »
Objectifs (finalités)	1) Réduction du coût des plans d'action en faveur de la « réussite » à l'université 2) Un fort taux de diplômé servant les intérêts socio-économiques du pays	Insertion professionnelle	1) L'atteinte des objectifs pédagogiques 2) L'insertion professionnelle et l'épanouissement de l'étudiant	1) Justification de l'utilité de la BU pour servir les missions de l'université 2) Sensibilisation et acquisition d'une culture de l'information

Tableau 1 : Réflexions a priori sur la question d'intérêt autour de la notion de "réussite" à l'université²⁶

²⁶ Il s'agit de réflexions de départ sur les conceptions qu'auraient les trois groupes d'acteurs étudiés.

Si notre objectif premier est bien d'évaluer l'influence des pratiques informationnelles sur la réussite des étudiants, se pencher sur la représentation de la réussite au sein du système universitaire serait une démarche pertinente et novatrice. En effet, les systèmes de représentation jouent un rôle important sur les pratiques des uns et des autres.

À l'exception du point de vue politico-médiatique, les trois autres perceptions sont à ce stade de notre réflexion des propositions a priori, que nous nous évertuerons à questionner et analyser tout au long de notre démarche de recherche.

Nous allons à présent discuter de la façon dont la notion est appréhendée du point de vue méthodologique.

1.2 La notion de « réussite » et l'université : la question méthodologique

Nous allons ici porter une réflexion sur les méthodes employées pour circonscrire la notion de « réussite » à l'université, en s'intéressant à leurs focalisations, leurs limites et les principaux outils d'analyses mobilisés.

1.2.1 Les études sur la « réussite » à l'université et leur focalisation sur les primo-entrants

La littérature en Sociologie et en Sciences de l'Éducation a pour coutume d'aborder la « réussite » à l'université par le prisme de la porte d'entrée, c'est-à-dire la première année. Et pour cause, les taux d'« échec » importants enregistrés depuis la fin des années 1980 dans l'université de masse ont conduit à s'interroger sur ce phénomène.

Les travaux de Marco Oberti (1995) sur la condition étudiante ont ainsi permis de mettre en évidence, l'importance du « *flou pédagogique* » qui existe dans la transition entre enseignement secondaire et enseignement universitaire pour chez les primo-entrants²⁷. Un rite de passage qui constitue un terreau fertile d'investigation, où mieux comprendre les processus

²⁷ **Oberti, M.** (1995). Les étudiants et leurs études (pp. 23-54). In O. Galland (Dir.), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.

à l'œuvre pour favoriser ce changement d'« *intégration* »²⁸ (Dubet, 1994) et d'« *affiliation* »²⁹ (Coulon, 1999) constitue une priorité légitime.

À l'exception des travaux d'Alain Coulon³⁰ (1997 et 1999), peu d'études ont approché le problème de façon longitudinale ou en s'intéressant à la progression des paliers postérieurs à la première année. L'objectif ici n'est pas d'écarter, ni de porter une critique aveugle sur ces études (dont la légitimité est affirmée), mais plutôt de marquer notre volonté de nous en distancier du point de vue de la focalisation. En effet, nous abordons la notion de « réussite » de façon différente, c'est-à-dire comme **un processus continu et non ponctuel**.

Autrement dit, il convient de s'intéresser aussi bien aux étudiants qui intègrent l'université (L1), qu'à ceux (L2-M2) ayant franchi ce cap de la première année, voire du premier cycle universitaire. D'une part, cela permet de vérifier de façon continue les principales conclusions qui ressortent des travaux menés auprès des primo-entrants, et de mesurer dans la limite du possible si les mêmes indicateurs ont été assimilés par les étudiants ayant gravi l'échelle universitaire. Selon le point de vue que nous avons choisi d'étudier, cela peut se résumer en deux interrogations : ***dans quelle mesure la culture de l'information et l'orientation des pratiques informationnelles constituent des facteurs de « réussite » en première année universitaire ? Et inversement, les étudiants ayant gravi l'échelle universitaire³¹ possèdent-ils une culture de l'information affirmée ?***

Deux interrogations qui entremêlent « réussite » et culture de l'information dans des approches qui se fécondent, et rythment la réflexion en l'inscrivant dans une ***dimension aussi bien ponctuelle que temporelle***.

²⁸ Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

²⁹ Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, 40(1), 36-42.

³⁰ L'enquête a été conduite de façon longitudinale, en suivant une cohorte clairement identifiée sur plusieurs années.

³¹ Nous faisons ici référence aux étudiants ayant validé les semestres de leurs cursus universitaires. Notre interrogation vise à savoir s'ils sont porteurs de cette culture de l'information, notamment au regard de leurs connaissances des structures et des notions relatives à l'information-documentation.

1.2.2 La « réussite » à l'université, un facteur quantifiable ? Dans quelles limites ?

Au-delà de la focalisation choisie, les indicateurs et les éléments de mesure de la « réussite » à l'université méritent que l'on s'y attarde. Ce qui réaffirme la nécessité d'établir de façon claire ce à quoi renvoie cette notion.

Dieudonné Leclercq et Philippe Parmentier (2011) ont porté un regard critique sur la notion, en s'interrogeant notamment sur ce qu'est la « réussite » à l'université, et quels sont les critères qui permettent traditionnellement de l'évaluer. Pour ces auteurs, « *lorsque les statistiques nous parlent de réussite[...], il s'agit, presque toujours exclusivement de l'autorisation de passage à l'année suivante* »³². Or cet aspect est d'autant plus problématique, que certaines mesures administratives permettaient à un étudiant ayant validé au moins un semestre d'accéder à l'année suivante d'un même parcours (Licence ou Master) dans l'espoir de se rattraper ultérieurement. Une situation dont les taux de « réussites » ont parfois du mal à traiter, voire à clairement différencier.

En outre, Leclercq et Parmentier soulignent qu'à la différence du primaire ou du secondaire, le calcul des taux de « réussite » en milieu universitaire ne peut se satisfaire de la nomenclature standard, visant à croiser le nombre d'inscrits et celui des étudiants ayant « réussi ». En effet, « *combien abandonnent parce qu'ils changent de projet de vie (autre orientation, raisons familiales, etc.), combien ne se présentent jamais aux cours ? Combien ne se présentent même pas aux examens ?* »³³. Si l'assiduité est un critère plus pertinent que le nombre d'inscrits pédagogique en début d'année, elle reste délicate à établir, et demanderait un effort considérable des services de scolarités. Il n'en demeure pas moins que la fiabilité des taux de « réussite » y gagnerait en pertinence.

Un dernier argument invite à s'interroger sur la représentation de la notion au sein même de l'université, où ils appellent à une « *vision claire de ce qui définit la réussite* »³⁴. Ayant puisé dans leurs approches critiques, une source de réflexion, nous poursuivrons cette déconstruction de la « réussite » en interrogeant les méthodes utilisées par les chercheurs pour objectiver le phénomène.

³² **Leclercq, D. et Parmentier, P.** (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In P. Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF. p.6

³³ **Leclercq, D. et Parmentier, P.** (2011). *Ibid.* p.6

³⁴ **Leclercq, D. et Parmentier, P.** (2011). *Ibid.* p.6

1.2.3 La « réussite » à l'université : entre méthodes d'analyses et interprétations

En Sciences Humaines et Sociales (SHS), la « réussite » est principalement objectivée avec les méthodes d'analyses de régression logistique ou linéaire, qui d'un point de vue statistique permettent de définir l'influence d'un ensemble de variables indépendantes (prédicteurs) sur une variable dépendante. L'objectif étant de parvenir à la réalisation d'un modèle explicatif de la part de variance (ou pourcentage) de la « réussite » auprès d'un échantillon d'étudiant. Une modélisation qui permet en outre d'évaluer le poids de chaque prédicteur.

Le choix de la variable dépendante est caractéristique de la perception des chercheurs en SHS, qui dans le cadre de la régression linéaire utilise comme variable dépendante la moyenne générale³⁵ (par semestre) des étudiants sous forme numérique, alors que dans le cas de la régression logistique, il s'agit de distinguer les étudiants ayant validé leur(s) semestre(s) de ceux ne les ayant pas validés. On parle ainsi de variable binaire (ou dichotomique) dont l'objectif est d'évaluer la probabilité qu'un évènement se produise ou non (0= semestre non validé / 1= semestre validé).

La « réussite » est donc envisagée comme une ambivalence entre un étudiant se situant en dessous et au-dessus du seuil symbolisé par la moyenne générale. Nous ne voulons pas ignorer que cette perception répond à un besoin nécessaire d'« opérationnalisation »³⁶ (De Clercq et al., 2014), c'est-à-dire de la recherche d'un indicateur objectivable en raison de « l'absence d'une définition claire de la réussite »³⁷. Si ce choix est parfaitement compréhensible, il est néanmoins discutable, puisqu'en effet il invite à considérer la notation comme l'unique critère de « réussite ». Dès lors, que devient l'acquisition des connaissances et compétences disciplinaires ? De plus, quelles considérations sont portées aux pratiques de notations des enseignants ?³⁸

³⁵ Cette dernière est la moyenne de l'ensemble des notes obtenues pour les différentes Unités d'Enseignements (UE) d'un semestre donné.

³⁶ De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation* (98), pp.10-12

³⁷ De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). *Ibid.* p.9

³⁸ Il semble clair que si la moyenne générale symbolise la mesure de référence, il est impératif que les modalités de notations des enseignants soient interrogées en parallèle. De plus, dans un contexte socio-politique où la question de la « réussite » à l'université constitue un sujet de premier plan, on peut s'interroger sur l'influence de cet environnement sur les pratiques de notations.

Ce parti pris méthodologique renvoie une nouvelle fois à l'image d'une « réussite » parcellaire. D'ailleurs les difficultés de théorisation discutée *supra* doivent-elles justifier le fait de ne pas s'y consacrer ? Si nous aurons recours à ces mêmes procédés d'analyses (qui constituent des référents, en l'état actuel), nous soulignons qu'il est impératif de ne pas céder à la tentation d'une accommodation à ce seul moyen d'objectivation (la notation).

En outre, si le choix de la variable dépendante, et donc de référence, est sujet à discussion, l'interprétation des résultats des modélisations doit également être interrogée.

Les modèles de régressions sont par définition des méthodes prédictives, qui sont par ailleurs très utilisées en Sciences médicales (notamment en épidémiologie) pour analyser les facteurs de risques de certaines pathologies. Ainsi, des variables comme le mode de vie ou les habitudes alimentaires sont employées pour décrire un modèle prédictif de l'influence respective et collective de ces différentes variables. Appliquer ce schéma à la « réussite » à l'université, invite donc à interroger des variables socio-démographiques ou relatives aux antécédents scolaires des étudiants. Toutefois, les principales conclusions des deux dernières décennies de recherche (que nous présenterons *infra*), nous conduisent à questionner l'interprétation adéquate vis-à-vis des éléments recueillis. Sans empiéter sur la discussion à venir, si nous considérons que les antécédents scolaires tiennent un rôle important, il existe au moins deux postures à tenir vis-à-vis de tels résultats : d'une part, on peut considérer qu'il s'agit là de facteurs qui déterminent (ou expliquent) au sens propre les chances de « réussite » à l'université, ou avoir une interprétation plus nuancée, en estimant que ces critères sont très présents dans le profil des étudiants étant parvenus à valider leurs semestres. Ce qui par voie de conséquence appelle à des actions et des réflexions en la matière.

Vingt ans plus tard, l'interrogation de Marc Romainville (1997) est toujours d'actualité : « *peut-on [vraiment] prédire la réussite d'une première année universitaire ?* ». À la suite de cet auteur, nous considérons qu'au-delà des résultats en eux-mêmes, « *la question fondamentale est évidemment de savoir quelles actions l'université doit ou peut poser sur la base de ces recherches prédictives.* »³⁹. De plus, la tentation ici (non recensée dans la littérature) peut être la quête d'un modèle explicatif permettant d'estimer une plus grande part de la variance, en étant par le fait même en mesure de dresser un profil type de l'étudiant

³⁹ Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119(1), p.88

« apte à réussir ». Une ambition dont les interprétations et l'influence sur les représentations des décideurs politiques, des enseignants et surtout (des futurs) étudiants, pourrait être néfaste.

Aussi, si nous envisageons de faire usage de la méthode d'analyse par régression, les résultats seront considérés selon une interprétation distanciée. Nous croyons en effet que la finalité devant être assignée à la mise en évidence des présumés facteurs de « réussite », devrait être de stimuler les réflexions et les actions adéquates en milieu universitaire. Une réalisation qui ne peut toutefois être rendue possible sans l'action liminaire visant à circonscrire ce qu'inclut et exclut l'idée de « réussite » à l'université.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons maintenant exposer les principaux résultats de la littérature scientifique en Sciences Humaines et Sociales quant à leurs réflexions sur la notion de « réussite » à l'université.

1.3 La « réussite » à l'université, enjeux socio-politique et académique : pour une revue des littératures scientifiques

Nous nous intéresserons ici aux diverses approches et aux principaux « facteurs » de « réussite » mis en évidence par les différentes disciplines relevant des Sciences Humaines et Sociales. Notre objectif ne sera pas d'exposer un état de l'art intégral des différents apports de la recherche, mais plutôt d'insister sur la nature des facteurs convoqués dans le temps, afin de démontrer ultérieurement l'originalité de notre propre démarche.

1.3.1 La « réussite » à l'université : mesure des programmes politiques dans le contexte français

Après avoir introduit notre perception sur la volonté politique dans la première partie de ce chapitre, nous allons dresser une revue de la littérature présentant un bilan du plan réussite en licence (PRL). La note relative à la mise en œuvre de cette mesure politique⁴⁰ rendue publique en juillet 2010 par l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale

⁴⁰ Accès : http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20101028/1432332_69b9_rapport.pdf

et de la recherche (IGAENR) fait état d'importantes lacunes dans le suivi du projet et des indicateurs retenus pour l'évaluer.

Premièrement, le rapport souligne l'absence de mesure « *fiable* » permettant de quantifier la mise en place des 5 heures pédagogiques prévues. Un manquement qui du point de vue qualitatif n'empêche pas les inspecteurs en charge du rapport de souligner que cet objectif « n'a pas été atteint ». D'autre part, la question des réorientations qui figuraient dans les grandes lignes du projet est décrite comme « *marginale* », « *très faible* » et ne reposant pas sur « *des données chiffrées fiables* », ce qui rend leur évaluation difficile. Quant à l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé, elles sont présentées comme défailtantes. En outre, on y découvre que si le recours à des tuteurs étudiants est largement répandu, il n'est pas très sollicité et « *peu ou pas mesurable* »; à cela s'ajoute l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé qui sont présentés comme défailtant. Autant d'imprécisions autour de certains axes majeurs du projet, qui posent véritablement la question de la mesure, et de l'efficacité de la démarche.

Les chercheurs en Sciences de l'Éducation (SED) ont consacré de nombreuses publications quant à l'efficacité et aux limites de cette politique éducative. Les travaux de Cathy Perret et Sophie Morlaix (2012) réalisés au sein de l'université de Bourgogne s'inscrivent dans cette dynamique. À partir de l'étude de six cohortes d'étudiants inscrits en première année entre 2005-2006 et 2010-2011 (N= 9 877) leurs objectifs étaient d'observer dans une perspective comparative l'efficacité du PRL auprès des trois cohortes qui en bénéficiaient, en les confrontant aux trois autres cohortes d'étudiants n'ayant pas bénéficié du dispositif. L'évaluation dont il est question portait exclusivement sur l'influence du dispositif sur les résultats des étudiants (en termes de « réussite » au premier semestre), et non les actions mises en place dans le cadre du projet « réussite » en licence.

D'un point de vue méthodologique, les analyses ont été réalisées à l'aide de modèles de régression logistique, en prenant en considération des variables multiples tels que le passé scolaire, le type de baccalauréat obtenu, la mention (quand elle existe), ainsi que la filière et les années universitaires. Les modélisations ont été réalisées selon trois schémas :

- Le premier modèle se décline par série de baccalauréats : (*Réussite en première année = f(Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, filières, années universitaires)*)
- Le second modèle se décline par filière (*Réussite en première année = f(Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, années universitaires)*)
- Le troisième modèle par série de baccalauréats : (*Réussite des étudiants = f(Caractéristiques sociodémographiques des élèves, passé scolaire, types d'actions et fréquence)*)

Selon les résultats obtenus pour le premier et le second modèle, Sophie Morlaix et Cathy Perret indiquent que les trois cohortes suivant la mise en place du dispositif (2008-2009 à 2010-2011) ont été suivies d'une augmentation du nombre d'« échecs » (défaillance et ajournement), aussi bien de manière globale que pour une majorité des filières étudiées. Elles tempèrent cependant la portée des résultats en indiquant qu'aucun lien direct ne peut relier ce constat avec la nouvelle politique éducative, mais s'interrogent néanmoins sur la pertinence de cette dernière. D'autre part, le troisième modèle qui se propose « *d'analyser plus finement le lien entre la réussite des étudiants et des actions mises en place dans le cadre du PRL* » aboutit aux constats que la multiplication des actions⁴¹ au sein d'une même formation, ne se révèle pas avantageuse pour favoriser la « réussite » des étudiants.

Pour conclure sur les résultats de l'enquête, il convient comme le suggèrent les auteurs de se montrer prudent au moment d'interpréter les données. S'il est vrai que l'influence du dispositif s'est révélée quasiment insignifiante sur les trois cohortes étudiées, Sophie Morlaix et Cathy Perret précisent que les profils des primo-entrants sur ces périodes ont été de manière croissante plus « médiocre » au fil des années. Du reste, comme le suggèrent les auteures, on peut toujours s'interroger sur les conséquences qu'aurait pu engendrer l'absence du dispositif. Nous concluons en insistant sur le fait qu'il s'agit d'une étude réalisée auprès d'une

⁴¹ Morlaix, S. et Perret, C. (2012). Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence.
Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00684493>

université, avec ses spécificités pédagogiques et un contexte d'étude et social qui lui est propre.

Nous allons désormais nous intéresser aux travaux menés dans les disciplines des sciences humaines et sociales selon une perspective historique, en insistant sur la diversité des variables explicatives sollicitées, et les principaux résultats obtenus.

1.3.2 La « réussite » à l'université vue sous l'angle de la sociologie et des Sciences de l'Éducation. Pour un ancrage historique : 1964-2016

Nous proposerons ici une synthèse des principales recherches menées durant les deux dernières décennies, sans toutefois être exhaustives. Nous préférons ici favoriser une trajectoire historique partant des premiers questionnements, en passant par les recherches marquantes de l'OVE (Lahire, Millet, Gruel), afin de parvenir aux récents travaux (notamment de synthèse) effectués en Sciences de l'Éducation (SED).

Avant d'exposer les principales enquêtes, nous souhaitons inscrire les recherches s'intéressant à l'université, et singulièrement au parcours des étudiants dans une perspective temporelle. À cet égard, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) sur la reproduction opérée par le système universitaire⁴², constituent un point de départ, en ce « *qu'elles mettent l'accent sur les inégalités sociales de réussite, et plus particulièrement sur le rôle exercé par le capital culturel et linguistique des étudiants* »⁴³. Selon ces auteurs, de par son organisation et par « *son absence de pédagogie à la pédagogie* » l'université assure une fonction de reproduction favorisant les classes sociales aisées au profit des étudiants des milieux ouvriers, dont le capital socioculturel, supposé moins important, nuit gravement aux performances académiques de ces derniers.

Cette perception sera critiquée au sein de la discipline (sociologie) dans la décennie suivante, par les travaux de Raymond Boudon (1973) et de Louis Levy-Garboua (1976), lesquels se caractérisent par la volonté d'interpréter les différences de réussite sociale comme la

⁴² Bourdieu, P., Passeron, J. C. et Eliard, M. (1964). *Les étudiants et leurs études* (Vol. 1). Paris : Mouton.

⁴³ Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In C. Michaut et M. Romainville, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p.53

résultante de rapport différencié en termes de coût, d'intérêt et de bénéfice des études. Une perception qui met davantage l'accent sur une représentation des études, et non sur un déterminisme quelconque. Dans les années 1990, les recherches portant sur le rapport des étudiants à la « réussite » des études se sont recentrées sur l'individu, en appréhendant son rapport à ce que Coulon (1997) a qualifié d'« *affiliation intellectuelle* », c'est-à-dire d'adaptation aux règles implicites et aux méthodes de travail universitaire. Signe d'un changement de perception, les travaux de Bernard Lahire (1997), sur les « *manières d'étudier* » constituent un autre exemple latent du glissement des caractéristiques socioculturelles des pionniers de la sociologie vers un recentrage sur l'étudiant.

Nous poursuivons ce recensement des écrits avec l'enquête de l'observatoire de la vie des étudiants (OVE) sur *les conditions de réussite au sein de l'enseignement supérieur*⁴⁴ durant l'exercice 1998-1999 (Gruel, 2002). Conduite auprès de 15 624 étudiants, elle s'est articulée entre autres, autour de la reconstitution du cursus antérieur de l'étudiant, des caractéristiques sociodémographiques, des conditions d'existences (logement, alimentation, bourse, travail rémunéré) ou encore du style de vie. Les résultats démontrent, toutes choses égales par ailleurs, que les chances de « réussite » sont fortement dépendantes de l'origine sociale et « *étroitement associées à l'héritage de l'enseignement secondaire* ». Autrement dit, un étudiant qui accuse du retard dans son cursus académique antérieur a statistiquement moins de chance qu'un étudiant qui ferait son entrée à l'université à « *l'âge normal* ». Un constat amplifié par la série du baccalauréat⁴⁵, et de la mention obtenue, qui multiplie par trois cette probabilité.

Le rapport souligne par ailleurs que la fréquentation de la Bibliothèque Universitaire (BU) et antérieurement des Centres de Documentation et d'Information (CDI) dans le secondaire sont des gages de « réussite » en milieu universitaire. Enfin, des variables telles que le sexe, le type de logement ou l'activité rémunérée (dans une certaine limite) n'apparaissent pas comme des facteurs discriminants.

Une autre étude d'ampleur réalisée par Sophie Morlaix et Bruno Suchaut (2012) s'est intéressée à l'incidence des compétences académiques des primo-entrants sur la « réussite » à l'université⁴⁶. Leur enquête s'est penchée sur une cohorte d'étudiants inscrits en première

⁴⁴ Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. OVE infos, 2, pp 1-7

⁴⁵ En effet, l'étude conclut sur la plus grande probabilité de voir « réussir » un étudiant issu du baccalauréat général, que leurs homologues issus de parcours professionnel et technologique.

⁴⁶ Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Revue française de pédagogie* (180), 77-94.

année (2010-2011) de l'université de Bourgogne. Trois disciplines ont ainsi été prises en considération (Psychologie, Droit, AES). Leur appareillage méthodologique a pris en compte trois dimensions d'analyse comprenant des tests distincts de raisonnement, de compréhension de l'écrit (DALF), et de capacités cognitives (test de Raven)⁴⁷.

Au total, sur les 1493 étudiants circonscrits par ces choix disciplinaires, seul 413 d'entre eux ont pu être évalués intégralement sur les trois tests. Les conclusions d'enquête soulignent que « l'ensemble des variables explique environ 30% de la variance des résultats (en déduisant la contribution de l'appartenance à une filière) »⁴⁸. Un pourcentage réparti de la façon suivante :

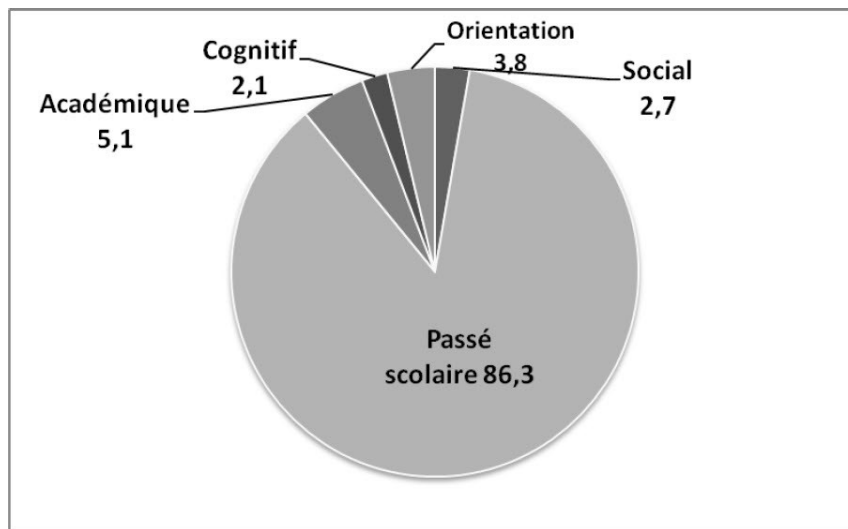


Figure 1 : Influence d'une série de facteurs sur la validation de la première année universitaire

(Morlaix et Suchaut, 2012)

Le passé scolaire est considéré comme le critère dominant (86,3%) du taux de variance expliquée. Ce qui contraste avec la faible incidence de variable telle que les capacités cognitives (2,1%), les compétences académiques (5,1%), et enfin le choix d'orientation et les caractéristiques sociales qui totalisent moins de 3%. Un constat qui confirme dans ses grandes lignes, l'étude conduite par l'OVE à la fin des années 1990 (Gruel, 2002). Bien qu'édifiantes, de telles conclusions gagneraient à être vérifiées auprès d'autres disciplines et de niveaux d'études.

⁴⁷ Ce qui inclut la mémoire de travail, la vitesse de traitement et de raisonnement. Pour de plus ample détail, se référer directement à l'étude et à sa spécificité méthodologique.

⁴⁸ Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). *Op.Cit.* p.26

Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00671336>

Les recherches en Sciences de l'Éducation se sont également intéressées à des facteurs comme la motivation et l'engagement académique comme possibles facteurs de « réussite » à l'université. Avant de pénétrer dans le vif du sujet, il convient au préalable de distinguer la motivation de l'engagement. En effet, si les deux notions sont souvent envisagées comme étant synonymes dans le langage courant, la littérature scientifique les envisage sous deux angles bien distincts. Premièrement, les Sciences de l'Éducation appréhendent la notion de motivation comme *l'ensemble des facteurs internes qui poussent une personne à s'engager dans un type d'activité ou de conduite et à y persister durablement*⁴⁹; à l'inverse l'engagement est approché par la psychologie sociale comme le lien qui unit un individu donné aux actes qu'il accomplit consciemment, librement et volontairement (Kiesler, 1971). Ainsi, la motivation est perçue comme l'impulsion de l'action, qui trouverait un plein accomplissement dans l'engagement. Ce qui pour le chercheur revient à étudier deux phénomènes bien distincts.

La motivation comme facteur pouvant influencer sur la « réussite » à l'université, a été questionnée par Sophie Morlaix et Marielle Lambert-Le Mener (2015). Ces dernières proposent d'évaluer l'incidence de la motivation sur la « réussite » au regard des performances académiques et des antécédents scolaires des étudiants. Leur programme de recherche a pour base d'étude un échantillon composé de près de 1500 étudiants issus des filières AES⁵⁰, Droit et Psychologie, inscrits en première année à l'université de Bourgogne (session 2010-2011). La mesure de la « réussite » ayant été réalisée à partir des moyennes générales sur les deux semestres de la première année. L'enquête a été conduite selon deux approches : d'une part, des données sociodémographiques ont été recueillies sur les étudiants par l'intermédiaire des services de scolarités, et d'autre part, une enquête quantitative a permis d'isoler les méthodes et les fréquences de travail, la motivation, ainsi que le projet professionnel de chaque étudiant.

S'appuyant sur la théorie de l'autodétermination⁵¹ et de l'échelle de motivation intrinsèque⁵², l'analyse des différents profils relève que les étudiants les moins motivés sont le

⁴⁹ Motivation (2015). Rayou, P. et Van Zanten, A (dir). *Les 100 mots de l'éducation*. PUF

⁵⁰ Sigle faisant référence à la filière Administration Économique et Sociale.

⁵¹ Théorie énoncée par Ryan et Deci (1985, 1991), et qui stipule que trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. La satisfaction de ces trois types de besoins conduirait à un état de satisfaction général chez l'individu.

⁵² La *motivation intrinsèque* repose sur la réalisation d'une activité pour le plaisir qu'elle procure, par opposition avec la *motivation extrinsèque*, dont l'essence repose sur une activité réalisée pour des raisons instrumentales, à l'image de l'obtention de récompenses ou de l'évitement d'une punition.

plus souvent boursiers et issus de catégories sociodémographiques les plus modestes⁵³. En outre, l'importance du passé scolaire (enseignement secondaire) est réaffirmée, en ce que les étudiants qui y ont excellé ou décroché une mention, sont aussi ceux dont la motivation est la plus importante. Ce qui se manifeste par une plus grande projection dans le parcours d'étude envisagé⁵⁴. En revanche, l'analyse des données démontre que l'influence de la motivation sur la validation des semestres est très hétérogène. Ainsi, il serait plus prudent d'y voir « *un avantage non négligeable* », et non « *un facteur déterminant* ».

Si l'enquête est une nouvelle démonstration de l'importance du passé scolaire, les auteurs ont soin de tempérer ces résultats en insistant sur le fait la « réussite » des primo-entrants ne peut s'expliquer uniquement avec des facteurs antérieurs à leur entrée à l'université. À leur suite, nous récusons toutes formes de déterminismes (voire de fatalisme !). S'il est vrai que les résultats ne doivent évidemment pas être minorés, nous envisageons l'étudiant comme un acteur de sa « réussite », aussi, il convient au-delà de sa motivation de s'intéresser aux pratiques qu'il met en œuvre pour assumer et assurer la bonne tenue de son « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997).

La question de la motivation ayant été traitée, nous nous tournons maintenant vers celle de l'engagement académique, qui suppose de la part de l'étudiant un investissement matérialisé par des actions concrètes. Laurence Pirot et Jean-Marie de Ketele (2000) ont questionné le lien pouvant exister entre cette thématique et la « réussite » auprès des primo-entrants des filières polytechniques et Psychologies de l'Université Catholique de Louvain (UCL). Pour mener à bien ce projet exploratoire, ils ont eu recours à un échantillon constitué de 38 étudiants, auxquels a été soumis un entretien approfondi, complété par une enquête quantitative. Notons par ailleurs que la recherche a été réalisée durant le premier semestre du calendrier universitaire.

L'emploi de ces deux méthodes consistait à recueillir des données relatives à la motivation des étudiants, à leur capital socioculturel et à leur vécu substantif, qui doit être compris comme « *comme l'attention soutenue portée aux contenus et aux visées de l'apprentissage* ».

⁵³ A l'inverse, on observe que la majorité des étudiants les plus motivés sont issus de catégories sociodémographiques plus aisées.

⁵⁴ En effet, les résultats attestent que les étudiants ayant connu un parcours « brillant » dans le secondaire envisagent des études plus longues (Master) que leurs homologues les moins motivés (Licence).

(réfléchir au sens de la matière, créer des liens entre les notions apprises, etc.) »⁵⁵. Les résultats produits permettent difficilement de corrélérer l'engagement académique à la « réussite », même si l'analyse qualitative semble montrer que les « *indicateurs de motivation sont plus fortement associés aux étudiants [...] qui réussissent très bien* »⁵⁶. Les principales conclusions de l'enquête l'inscrivent dans la longue tradition des recherches ayant souligné le poids des variables sociodémographiques et du passé scolaire sur la « réussite ». Ce constat est d'autant plus retentissant que l'une des principales limites de l'enquête est qu'elle est structurée autour d'un faible échantillon. D'autre part, les habitudes de travail et la gestion du temps sont présentées comme d'importants marqueurs de « réussite ». Un constat qui réaffirme les arguments avancés par Adams et Paquet (1991).

En définitive, nous refermons cette sous-partie en soulignant que les principaux apports émis sur les deux dernières décennies par la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation ont permis d'objectiver. Dans une synthèse portant sur les quarante ans de recherche s'intéressant au rapport des étudiants au système universitaire en milieu francophones (France, Belgique, Suisse), Christophe Michaut (2012) met en avant les quatre grands critères dégagés par la littérature : les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, le passé scolaire et le « métier d'étudiant » (entendu comme l'adaptation au système universitaire et à ses normes intellectuelles)⁵⁷.

Dans une perspective analogue, Sophie Morlaix, Marielle Lambert-Le Mener et Amélie Duguet (2016) ont fait état des apports de la recherche en Sciences de l'Éducation, en soulignant les contributions de la discipline, tout en appelant à investir de nouvelles variables à même d'étendre la compréhension du phénomène de « réussite » à l'université⁵⁸. ***Ce besoin de l'élargissement de la réflexion, n'est-il pas une porte d'entrée pour les Sciences de l'Information et de la Communication ?***

⁵⁵ De Ketele, J.M et Pirot, L. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), p.369

⁵⁶ De Ketele, J.M et Pirot, L. (2000). *Ibid.* p.388

⁵⁷ Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In C.Michaut et M.Romainville, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

⁵⁸ Duguet, A., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale : revue de recherches en éducation* (57), 31-53.

En guise de transition, nous poursuivrons la réflexion en approchant l'influence de la bibliothèque universitaire, à travers la formation documentaire dispensée, puis nous évaluerons les travaux ayant confronté la « réussite » universitaire à l'emprunt d'ouvrages et aux pratiques de recherche documentaire.

1.3.3 La « réussite » à l'université et l'influence de la bibliothèque universitaire : formation documentaire et rapport au savoir

Nous entamerons cette sous-partie en nous intéressant aux travaux menés par Alain Coulon au début des années 1990, où il était question d'analyser l'influence de la méthodologie documentaire et de l'affiliation intellectuelle des étudiants comme facteurs de « réussite » à l'université.

Les travaux de Coulon se sont appuyés sur l'étude d'une première cohorte de 8171 étudiants suivis de façon longitudinale sur trois années universitaires consécutives⁵⁹. La question de départ consistait alors à évaluer l'influence de l'enseignement de méthodologie documentaire⁶⁰ sur la « réussite » des étudiants. L'hypothèse sous-jacente était que les étudiants ayant suivi une formation à la méthodologie documentaire « *avaient de bonnes chances de mieux réussir leurs études, soit en termes de nombres d'unités d'enseignements (UE) obtenues, soit surtout en termes de rythme d'obtention de leurs UE, et donc d'obtention de leurs diplômes* »⁶¹.

Les résultats indiquent que les étudiants ayant bénéficié de l'enseignement de la méthodologie documentaire passaient plus facilement à l'année suivante. D'un point de vue statistique, un étudiant de DEUG 1 (L1) qui bénéficiait de cette UE avait 8 fois plus de chance d'accéder à la deuxième année, qu'un étudiant qui n'en a pas bénéficié. Ce constat s'applique également entre le passage du DEUG 2 (L2) à la licence (L3), et serait deux fois plus élevé pour les étudiants ayant suivi l'UE de documentation.

Ces travaux d'ampleur ont été reconduits au cours d'une seconde enquête, effectuée selon les mêmes standards, c'est-à-dire une étude longitudinale sur une période de trois années, comprise entre 1989-1990 et 1991-1992. Cette série d'investigation a apporté une précision

⁵⁹ Ces trois années s'étalent sur les périodes 1986-1987, 1987-1988 et 1988-1989

⁶⁰ Les objectifs ayant présidé à l'introduction de cet enseignement au sein de l'université de Paris 8 en 1984, était de quatre ordres : favoriser l'utilisation des ressources documentaires, maîtriser la lecture, améliorer sa mémoire, organiser son travail.

⁶¹ **Coulon, A. (1999).** Un instrument d'affiliation intellectuelle : L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, 40(1), p.37

supplémentaire en isolant les étudiants faisant leur entrée à l'université, et ceux repassant leur première année. Au total, 13 738 étudiants, réparties sur trois années, ont été suivis. Les objectifs de la première enquête sont restés inchangés, c'est-à-dire, observer le nombre d'UE obtenues, et le rythme d'étude (passage d'une année à une autre). À cela, s'ajoute le nombre d'UE obtenues au cours de la première année d'inscription, et les deux premières années d'étude.

Chez les étudiants inscrits en première année de Deug (L1) en 1991-1992 (première inscription), 68% des 407 individus ayant suivi l'enseignement de méthodologie documentaire ont validé plus de 10 UE, contre 20% des 4618 n'en ayant pas bénéficié. À l'inverse, 0% des étudiants ayant pris part à l'enseignement documentaire n'a obtenu aucune UE, contre 29% pour ceux n'y ayant pas pris part. Le suivi effectué sur ces mêmes étudiants lors de l'année universitaire 1992-1993 renforce ce constat : 67% des étudiants ayant suivi l'UE documentaire obtiennent lors de leur seconde année universitaire plus de 10 UE, contre 27% pour les autres étudiants. Le nombre d'étudiants n'ayant validé aucune UE est de 44% chez ceux n'ayant pas suivi l'UE documentaire, contre seulement 7% chez l'ayant suivi.

Sur l'échelle de deux années universitaires, les différences sont explicites, puisqu'en effet 75% des étudiants ayant pris part à l'UE documentaire obtiennent plus de 20 UE contre 30% pour les autres étudiants. Les chances statistiquement de parvenir jusqu'à la Licence (L3), voire la maîtrise (M1) sont mêmes deux fois plus élevées : « *Sur 100 étudiants ayant suivi l'enseignement de documentation, on en retrouve 68 en licence deux ans plus tard (1993-1994), contre seulement 30 pour le sous-groupe qui n'a pas suivi cet enseignement ; de même, 33% inscrits en maîtrise quatre ans plus tard (en 1994-1995), contre 15%* ». Du reste, les taux d'« échec » ou de sorties du circuit universitaire sont de fait beaucoup moins importants, 8% contre 28% pour les autres étudiants.

En outre, dans son analyse sur la condition étudiante, Alain Coulon (1989), en prenant comme point de départ le taux d'« échec » et d'abandon enregistré dans le premier cycle au sein des universités françaises, propose une segmentation en trois temps de ce qu'il qualifie de « *métier d'étudiant* ». Le premier temps est celui de l'étrangeté, où l'étudiant se retrouve au sein d'un système dont il ignore encore les modes de fonctionnements. Il s'ensuit un second temps, celui de l'apprentissage, marqué par l'incorporation des règles de travail où l'étudiant en discerne les modalités. Enfin, viens le temps de l'affiliation, où l'étudiant est pleinement intégré au cœur du système universitaire. Cette affiliation passe notamment par les « *règles de*

travail intellectuel » qui incombent à sa position d'étudiant. Selon ce même auteur, « *réussit celui qui s'affilie* »⁶², autrement dit obtenir du succès dans sa vie universitaire dépend de son incorporation ou non aux exigences, notamment intellectuelles, attendues par l'environnement universitaire. Quels sont les leviers de cette affiliation ? Et sur quelle base se fondent ces exigences ?

Selon Coulon (1999), la méthodologie documentaire serait une fenêtre qui « *permet au sujet d'une part d'entrer explicitement dans le monde des idées, d'autre part qui l'engage à transposer dans d'autres domaines que celui de l'enseignement documentaire la capacité qu'il a acquise de transformer les instructions intellectuelles qui jalonnent sans cesse le parcours d'un étudiant en actions pratiques. Il apprend ainsi à manipuler ce que j'ai appelé la praticité des règles du travail intellectuel* »⁶³. Cette intériorisation des règles du travail intellectuel conduit à l'affiliation, un « *processus qui consiste à découvrir et à s'approprier les allants de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur* »⁶⁴.

Enfin, en dépit de leur caractère édifiant, ces résultats s'inscrivent dans une temporalité bien distincte des problématiques contemporaines. En effet, à l'époque où elles ont été conduites, l'Internet ne jouissait pas de la démocratisation que nous lui connaissons aujourd'hui. Ce constat est renforcé par le fait que les bibliothèques universitaires disposaient d'un monopole sur la documentation scientifique et figurait au rang de principal vecteur d'accès à l'information. Aussi, près de deux décennies plus tard, en considérant la dimension prise par l'Internet, nous pouvons réinterroger sur le poids de ces formations auprès des « nouveaux étudiants » (Galland, 2009) dans un contexte sociétal marqué par la numérisation accrue du savoir, le fatras informationnel et la diversité des moyens d'accès à l'information.

Nous poursuivrons notre réflexion sur l'influence des bibliothèques universitaires en nous intéressant à l'importance du rapport des étudiants à la documentation scientifique, par l'intermédiaire des emprunts d'ouvrages. Dans le prolongement des travaux exposés précédemment, Marie-Dominique Heusse (2015) a exposé le projet de recherche mené au sein

⁶² Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica. p.211

⁶³ Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), p.42

⁶⁴ Coulon, A. (1999). *Ibid.* p.37

de l'université de Toulouse visant à mesurer à la fois, les pratiques de lectures des étudiants de Licence générale, et leurs incidences sur la « réussite » à l'université⁶⁵.

D'un point de vue méthodologique, l'objectif était de croiser les données des services de scolarités de quatre établissements avec les statistiques produites par la bibliothèque universitaire. Des variables comme les caractéristiques sociodémographiques et les résultats ont ainsi pu être confrontés aux statistiques relatives aux emprunts d'ouvrages. L'enquête a bénéficié du concours d'un ingénieur statisticien et de l'observatoire de la vie étudiante (OVE). L'étude s'est étendue à une population de 23 351 étudiants, et s'est appuyée sur la méthode de la régression logistique, qui pour rappel permet de calculer l'influence d'un ensemble de variables indépendantes sur une variable dépendante (la validation des semestres).

Il en ressort que les pratiques de lecture sont proportionnelles au niveau d'études, et que les étudiants qui empruntent le plus souvent sont également ceux qui réussissent le plus fréquemment. Ce parallèle est conforté par le fait que les étudiants qui empruntent des ouvrages tout au long de l'année réussissent mieux aux examens que ceux qui empruntent de façon ponctuelle (à l'approche des sessions d'examens)⁶⁶.

Quoique conséquent et très pertinent, ces constats sont à nuancer, et appellent à s'interroger sur la variable principalement mise en évidence par ces résultats : serait-ce davantage le signe de la « réussite » à l'université ou des conséquences de l'engagement académique ?

Dans le prolongement des travaux se référant à l'univers des bibliothèques universitaires (BU), nous analyserons une approche complémentaire aux deux types d'analyses présentés en amont. Après avoir discuté des résultats d'Alain Coulon (1999) sur l'importance de la formation documentaire dispensée par les BU, et l'influence très marquée des emprunts d'ouvrages mis en avant par Marie-Dominique Heusse (2015); nous allons rendre compte d'un objectif de recherche dont la focalisation se rapproche de la nôtre. En effet, il s'agira ici de se demander s'il existe-t-il une relation entre les pratiques de recherches documentaires et la « réussite » à l'université ?

⁶⁵ Heusse, M-D. (2015). La valeur de la bibliothèque pour la réussite des étudiants. *I2D-Information, données & documents*, 53(4), p.52.

⁶⁶ Heusse, M-D. (2015). *Ibid.* p.52

Cathy Perret (2013) s'est intéressée à cette question en observant l'influence que pouvaient avoir les pratiques de recherche documentaire, en prenant comme sujet d'expérimentation, 174 étudiants de 1^{ère} année en Licence Langues Lettres et Civilisations Etrangères (LLCE) de l'Université de Bourgogne. Elle a ainsi eu recours à deux approches méthodologiques combinant les données issues des services de scolarité en les croisant avec celles d'un questionnaire dont l'objectif était de mettre en évidence les méthodes mises en œuvre par les étudiants et les motivations qui les sous-tendent, ainsi que leurs perceptions de la recherche documentaire et de la formation dispensée par le SCD.

Afin de procéder de façon méthodique, l'auteure a opté pour une segmentation en groupes de pratiques (3). Ainsi, les étudiants sont classés selon le fait qu'ils aient recours à des pratiques documentaires « *expertes* »⁶⁷, qu'ils mobilisent exclusivement Google, ou qu'ils soient peu enclins à faire des recherches documentaires.

Les résultats démontrent que les étudiants « *ayant une démarche de recherche d'informations [expertes] sont proportionnellement plus nombreux à réussir leur premier semestre à l'image des résultats de Coulon (1999)* »⁶⁸. Néanmoins, la méthode de régression logistique ne permet pas de distinguer véritablement l'influence du passé scolaire, des pratiques de recherches documentaires. Un constat qui s'applique également à l'influence du cours de méthodologie documentaire.

À l'inverse, et conformément aux principales conclusions issues des recherches en SED, l'influence des variables sociodémographiques et surtout du passé scolaire (série du baccalauréat, type de mention) sont de nouveau soulignés.

Après avoir exposé les principaux travaux de la littérature française relativement à l'importance de la bibliothèque universitaire et des pratiques documentaires sur la « réussite » à l'université, nous allons-nous consacrer à décrire la particularité du point de vue que nous envisageons d'adopter, en termes d'indicateurs et de point de vue.

⁶⁷ Cette désignation fait référence aux étudiants variant leurs recherches d'informations, en mobilisant une diversité de ressources et d'outils. Cathy Perret fait remarquer que cette catégorisation n'est pas corrélée aux antécédents scolaires, mais souligne également que les femmes sont plus concernées par cette catégorisation que les hommes sondés.

⁶⁸ Perret, C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, (35), p.210

1.4 La « réussite » universitaire vue sous l'angle des Sciences de l'Information et de la Communication : positionnement et perspectives

Nous verrons dans cette sous-partie quels sont les indicateurs retenus pour questionner la « réussite » à l'université du point de vue des SIC, puis nous déterminerons les deux angles d'approches permettant d'appréhender la « réussite » en milieu universitaire.

Enfin, nous proposerons un dépassement de ce que l'on entend de façon consensuelle par la « réussite » à l'université, en invitant à transcender la frontière académique. En effet, il s'agira de considérer la culture de l'information comme une nouvelle forme, un nouvel indicateur de la « réussite » à l'université ; dont la finalité serait de permettre l'insertion de citoyen apte à faire face aux enjeux des sociétés contemporaines (ladite Société de l'Information). Une perspective totalement absente dans la littérature afférente à cette question.

1.4.1 Les pratiques informationnelles et la culture de l'information comme facteurs de « réussite » à l'université : angle d'approche des SIC

La première interrogation serait de savoir comment le chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication peut-il aborder cette problématique avec un angle original ?

Nous avons souligné en introduction que les SIC sont par essence une inter-discipline qui possède des objets de recherche communs et des frontières poreuses avec d'autres champs de recherche (Jacquinot-Delaunay, 2004). Aussi, nous rappelons que ce n'est pas l'objet étudié qui détermine son inscription dans le champ des SIC, mais bien la façon de le construire (Olliver, 2000).

Nous proposons d'aborder la notion de « réussite », qui de prime abord s'apparente à une chasse gardée des Sciences de l'Éducation, sous l'angle des Sciences de l'Information, c'est-à-dire en s'intéressant à l'influence des pratiques informationnelles⁶⁹ et de la culture de l'information des étudiants, sur leurs propres « réussites ». D'autre part, la construction de l'objet s'ancre également dans les Sciences de la Communication, en ce que les deux éléments

⁶⁹ Les pratiques informationnelles telles que définies par Stéphane et Madjid Ihadjadène (2010) renvoient à l'imbrication irréductible entre pratiques, usages et représentations dans l'utilisation des outils techniques dans toute situation de recherche et de production de l'information. Nous reviendrons plus en détail sur cette notion dans les chapitres II et III.

précités prennent forme sur des dispositifs, qui invitent à en étudier les pratiques, les représentations et les médiations à l'œuvre. Ce recadrage a le double mérite de resituer l'objet au cœur de notre discipline, et d'aborder en parallèle un angle original au regard de la littérature existante en Sciences Humaines et Sociales.

Tout l'intérêt de cette construction intellectuelle est de se demander : si les formations info-documentaires dispensées par le Service Commun de la Documentation (SCD) sont suffisamment présentes dans le temps ? Dans quelle mesure influent-elles sur les représentations et les pratiques des étudiants ? Quelle est la nature des liens existant entre bibliothécaires et enseignants à ce sujet⁷⁰ ? Ces derniers concourent-ils (selon leur bord) également à la formation des étudiants, ou au contraire s'en remettent-ils aux seules formations documentaires ?

Autant de questionnements importants à prendre en ligne de compte dans l'acquisition d'une maîtrise, sinon d'une culture de l'information chez les étudiants, voire même de la notion de « réussite ». En effet, compte tenu de la numérisation accrue de la société et de l'importance toujours plus croissante des enjeux liés à l'information (et la communication), peut-on réellement réduire le succès dans les études à la seule obtention d'un diplôme ou l'acquisition de connaissances disciplinaires ? La culture de l'information ne devrait-elle pas figurer au rang des indicateurs de la « réussite » des étudiants ? Sans cette acquisition, la « réussite » tel que l'étudient les Sciences Humaines et Sociales n'apparaît-elle pas tronquée ?

Cette série de questionnements fait surgir une nouvelle interrogation : devons-nous simplement restreindre l'analyse de la « réussite » aux seuls étudiants ou au contraire l'étendre aux autres acteurs du système universitaire ?

1.4.2 Faut-il considérer la « réussite » dans une dimension systémique ?

Cette question est selon nous essentielle, et ouvre la voie à une approche systémique de la « réussite » en contexte universitaire.

⁷⁰ En ce qui concerne la formation des étudiants, en matière de rapport à l'information-documentation, ainsi qu'à la documentation scientifique.

En effet, il ne serait pas aventureux d'appréhender l'université comme un système d'enseignement ayant pour but de dispenser un ensemble de savoirs dont l'acquisition est validée par la « réussite » aux examens, le passage au palier supérieur de l'échelle universitaire, ou encore la validation de diplôme. Dans ledit système, nous pourrions choisir d'observer trois catégories d'acteurs (étudiants, enseignants, bibliothécaires) à l'aune d'une de ces fonctions essentielles : la « réussite ».

Contrairement à la vision canonique de la « réussite » à l'université, qui s'évalue généralement en fonction des performances académiques, la dimension que nous élaborons ici ne peut s'appréhender du seul point de vue de l'étudiant. En effet, cette perception est systémique en ce sens où elle intègre des acteurs dont l'interdépendance assurerait l'acquisition des savoirs et savoir-faire énoncés en amont (culture de l'information). Pour rappel, nous considérons que cet ensemble se structure autour des bibliothécaires, des enseignants et des étudiants, dont les pratiques interrogent l'interrelation se tissant entre ces trois catégories d'acteurs.

Dès lors, il devient possible par un questionnement croisé de s'interroger sur la « partition » jouée par ces catégories d'acteurs sur et dans la « réussite » à l'université. Une perspective qui nous invite à projeter le regard au-delà de l'étudiant et des déterminants lui étant associés (passé scolaire, motivation, pratiques et méthodes), pour interroger aussi bien l'environnement universitaire, et singulièrement les recommandations et les actions pédagogiques (enseignants), ou encore la transmission – dans le cadre des formations – des normes d'affiliation et de recherches info-documentaires (bibliothécaires).

Aussi, l'acquisition d'une culture de l'information à l'université peut être appréhendée avec un *regard systémique*, en ce que l'on peut s'interroger sur l'influence des recommandations et des orientations enseignantes, et la transmission des savoirs et savoir-faire info-documentaires dispensés par les bibliothécaires, sur la conscientisation et l'acquisition de ladite culture chez les étudiants. Une vision élargie qui témoigne de la complexité et des enjeux que soulève notre approche.

Nous refermons cette réflexion, en posant que *ni la « réussite » à l'université, ni l'acquisition d'une culture de l'information, ne sont le seul fait des étudiants*. Ce qui nous conduit à deux interrogations majeures qui nous guideront tout au long de nos travaux : dans

quelle mesure la « réussite » à l'université comporte une dimension collective⁷¹ ? De plus, une faible culture de l'information (observée dans le temps) n'est-elle pas le signe d'un « système » de transmission déficient ?

Nous traiterons dans la sous-partie à venir des deux orientations méthodologiques retenues pour analyser la « réussite », au sens académique du terme.

1.4.3 Deux angles d'approche méthodologiques du phénomène visant à le replacer sur un continuum : prise en considération des étudiants de L1 et des étudiants avancés (L2 à M2)

Afin d'étudier au mieux le phénomène, il nous semble essentiel de porter notre attention sur les particularismes ponctuels et continus de la « réussite » à l'université.

La première, comme nous l'avons énoncé *supra*, sera mobilisée pour la mettre en relation avec les pratiques informationnelles des étudiants de L1. La seconde démarche institue un renversement de cette piste de recherche, puisqu'il s'agit de se demander si les étudiants avancés sur l'échelle universitaire (L2 à M2) font preuve de pratiques – et surtout de connaissances – informationnelles qui témoignent de compétences acquises.

Afin de schématiser cette ambition, si l'on considère la « réussite » à l'université comme une échelle comprenant des échelons gradués, nous nous intéressons donc au premier d'entre eux, c'est-à-dire l'entrée à l'université (L1), ainsi qu'aux autres échelons de la formation initiale (L2 à M2). Ce faisant, nous aurons l'occasion de porter une réflexion sur les étudiants diplômés – ou en phase de l'être – et leurs rapports à la culture de l'information. En effet, nous considérons que la « réussite » dans son acceptation académique doit s'étendre au-delà d'une « simple » validation de semestre ou du rituel visant à passer d'un échelon à un autre. Comme le suggère Alexandre Serres (2012), le rôle de l'école – dans son acceptation didactique – n'est-il pas de former des citoyens capables de faire face aux impératifs de la société ?

⁷¹ Nous faisons ici référence aux trois catégories d'acteurs de notre enquête : les étudiants, les enseignants et les bibliothécaires.

Une perspective qui nous pousse à considérer la « réussite » à l'université dans une dimension orchestrale, qui concerne aussi bien l'étudiant, l'institution et les acteurs clés – Enseignants et bibliothécaires – de la transmission et de l'évaluation des savoirs et savoir-faire informationnels.

En définitive, la valeur ajoutée par les SIC dans l'étude du phénomène (la « réussite ») vise donc à le confronter d'une part aux pratiques informationnelles des étudiants, en comparant ceux de L1 à leurs homologues avancés (L2 à M2). D'autre part, il s'agit de l'approcher de façon plurielle, en prenant l'étudiant comme point de départ, sans renoncer à considérer les nœuds relationnels qui le lient aux enseignants et aux bibliothécaires. Ceci, précisément dans l'acquisition d'une culture de l'information à l'université, dont nous avons défendu l'idée et la nécessité d'en faire un nouvel indicateur de ce que l'on entend par « réussir » à l'université.

Conclusion chapitre I

Nous avons vu au cours de ce chapitre que « *faire réussir* » les étudiants est premièrement un enjeu d'ordre politique. L'exemple de la mise en place du tutorat et du Plan Réussite en Licence (PRL) en France témoigne de cette volonté de « *réduire le taux d'échec* » à l'université. Les mandatures au poste de ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, de Valérie Pécresse (2007-2012) et Geniève Fioraso (2012-2015) en ont fait un enjeu important de leurs politiques en faveur de l'enseignement supérieur français.

Dans sa conception académique, la « réussite » a été appréhendée dans une perspective critique, visant à s'interroger sur ce à quoi elle renvoie. Cette question en apparence simpliste a donné lieu à une véritable démarche de dé-construction. Nous avons ainsi vu qu'elle était soumise à une évolution fortement rattachée à des conceptions d'ordre social (Chenard et Fortier, 2005), qu'elle « *était employée sans référent à un cadre théorique qui la définirait* » vraiment (Beautier, 2007), et qu'elle était de surcroît « *relative et subjective* » (Lapointe et Sirois, 2011). Un état de fait ayant même conduit De clercq et al. (2014) à recourir à une mention politico-administrative pour la définir, autrement dit : « *l'étudiant qui réussit est celui qui est autorisé par le jury de délibération de sa faculté à passer à l'année suivante.* ».

D'autre part, d'un point de vue méthodologique, nous avons vu à la suite de Leclerc et Parmentier (2011) que les calculs des « taux de réussite » à l'université étaient soumis à de nombreux biais méthodologiques. En effet, la mesure utilisée distingue peu les étudiants choisissant de se réorienter, ou s'étant inscrits uniquement par défaut. De plus, la réflexion critique de Marc Romainville (1997) sur la portée des analyses dites prédictives a été soulignée.

Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que la conception de la « réussite » au sein de l'université pouvait être soumise aux représentations de ces principaux acteurs. En effet, le corps enseignant se plaçant dans la droite lignée des conceptions pédagogiques l'appréhende vraisemblablement comme l'acquisition de savoir et la validation des semestres, là où un bibliothécaire lui ajoutera l'acquisition de savoirs et de compétences info-documentaires. Une représentation qui peut prendre la forme d'une mosaïque sous la diversité des regards étudiants. Une perception *a priori*, que nous nous évertuerons à sonder au cours de l'enquête.

Nous nous sommes en outre intéressé aux travaux de différentes disciplines des Sciences Humaines et Sociales ayant questionné la notion selon leurs bords. Si les Sciences de l'Éducation l'appréhendent principalement au regard des antécédents académiques, des pratiques de travail, de l'acquisition des connaissances ou encore des capacités cognitives⁷² ; elle est questionnée du point de vue des caractéristiques sociodémographiques par la sociologie, du point de la motivation par la psychologie sociale, ou encore selon l'emprunt d'ouvrages pour les Sciences de la Documentation.

Aussi, en nous appuyant sur les notions et concepts propres aux SIC, nous avons opté pour une approche complémentaire aux connaissances produites par les disciplines citées en amont, en faisant le choix de nous intéresser aux pratiques informationnelles des étudiants. Cette ambition est doublée par une volonté d'appréhender la « réussite » à l'université, non plus comme la seule validation de semestre, ou de passage au niveau de formation suivant ; mais en l'inscrivant dans une dimension « didactique » visant à la formation de citoyen ayant l'entière capacité d'intégrer et d'évoluer au sein de la sphère sociale, économique et technique.

⁷² Notons toutefois que tous les angles disciplinaires cités sont étudiés au sein des Sciences de l'Éducation (SED), qui à l'instar des SIC empruntent aux autres disciplines des Lettres et Sciences Humaines (LSH) leurs points de vue afin de les transcender.

Un projet qui passe selon nous par l'acquisition des savoirs et savoir-faire informationnels, tels que la connaissance de la structuration du Savoir, la maîtrise de la recherche d'information dans les environnements matériels et numériques, la maîtrise des outils techniques de recherche et de traitement de l'information, et le développement d'un esprit critique. En un mot de l'acquisition à l'université d'une culture de l'information, qui gagnerait à être considéré comme un indicateur supplémentaire⁷³ de la « réussite » à l'université.

En effet, un étudiant diplômé du second cycle universitaire, et dépourvu des compétences énoncées, peut-il s'intégrer sans heurts dans l'environnement socio-économique ? Dispose-t-il des capacités à faire face à l'environnement socio-technique qui l'entoure ? Peut-il parvenir au plein exercice de sa citoyenneté ?

Ces questions se posent avec acuité, car « *au-delà de la seule certification, quels savoirs et quelles compétences ont acquis les étudiants français ?* »⁷⁴. Nous proposons de répondre à cette interrogation de Christophe Michaut (2012), enseignant-chercheur en SED, en déployant un cadre conceptuel propre aux Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). Aussi, le chapitre suivant sera consacré aux cultures de l'information et tout ce à quoi elles se réfèrent.

⁷³ Outre le diplôme et les compétences qu'il sanctionne dans l'absolu.

⁷⁴ **Michaut, C.** (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In Marc Romainville et Christophe Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck Supérieur. p.67

CHAPITRE II. Culture(s) de l'information : la question des frontières et de la formation

Ce chapitre a pour objectif d'ancrer notre objet de recherche au cœur de la discipline (SIC), en présentant de façon organisée et critique les différents satellites qui graviteront autour de la notion de « réussite » à l'université, présentée dans le chapitre précédent.

Afin d'introduire la réflexion, nous définirons les concepts d'information et de document, puis nous dresserons un état de l'art des réflexions sur la formation à l'information selon une approche internationale. Ce faisant, nous aborderons l'évolution chronologique des notions fondamentales de maîtrise de l'information (*information literacy*), de culture informationnelle, de culture(s) de l'information, en achevant ce tour d'horizon avec la thématique émergente de translittératie. Enfin, nous refermerons ce chapitre avec l'évolution de ces thématiques du point de vue institutionnel et éducatif en France.

2.1 Approche des concepts d'information et de document selon les sciences de l'information et de la communication

Nous entamerons ce chapitre, en posant quelques fondements théoriques visant à définir les concepts d'information et de document.

2.1.1 Pour une circonscription du document : du vocable au concept

Le concept de document présente de prime abord une simplicité d'accès, qui occulte le caractère polysémique dont il est l'objet. Dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey (2010) rappelle que le vocable est emprunté au XIII^e siècle au latin « *documentum* » (exemple, modèle, enseignement) et sert à désigner jusqu'au XVI^e siècle « *ce qui sert à instruire* »⁷⁵.

Ce nom est dérivé du verbe « *docere* » (faire apprendre, enseigner). Selon cette même source, le mot sera l'objet de plusieurs dérivés. Le premier d'entre eux, « *documenter* » qui prendra dans la seconde moitié du XIX^e siècle le sens de « *fournir des documents* (à

⁷⁵ Document. (2010). Dans A.Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert. p.5624-5625

quelqu'un, un organisme) » (1876), puis « *Appuyer (une thèse) par des documents* » (1878). Le verbe documenter, produira vers 1870, le nom féminin « *documentation* » entendu comme l'« *action de réunir des documents* » et par métonymie « *l'ensemble des documents* ». ⁷⁶

Outre les glissements sémantiques dont il a été l'objet, il présente une polysémie objectivable à travers l'emploi que lui confèrent les nombreux domaines qui en font usage. En effet, il prend la forme de pièce à conviction en Droit, d'archive en Histoire, de traces en Archéologie, de fichier en Informatique, voire de texte en Littérature, pour ne citer que ces disciplines. Les Sciences de l'Information et de la Communication ont également approché et théorisé le concept de document. Aussi préalablement à toute approche purement conceptuelle, nous explorerons dans la partie suivante, la genèse et l'évolution de ce processus, en exposant les caractéristiques conférées au document.

2.1.1.1 Support, fonction et nature du document

Dans la volonté de conceptualiser le document, faire référence aux notions de support, de fonction et de nature apparaît comme des passages obligés. La norme ISO 5127-1 envisage le document comme « *information enregistrée qui peut être traitée comme une unité dans un processus de documentation, qu'elle que soient sa forme et ses caractéristiques physiques* ».

Appréhender le document revient à approcher premièrement la typologie des supports qui lui confèrent son unité. Comme le fait remarquer Patrick Fraysse (2001), le « *support est l'élément constitutif le plus simple et le plus visible* » dans la classification à porter à la notion de document. La typologie des supports du document prend les formes écrites, sonores, audiovisuelles et iconographiques.

En outre, la fonction qui lui est attribuée constitue le second des trois axes réflexifs que nous aborderons. Dans sa description de la fonction du document, Patrick Fraysse inventorie ces objectifs intentionnels du document pour servir « *de conservation, de mémoire, de référence, de preuve, de communication, de promotion sociale, de reconnaissance, de distraction, de réflexion, d'aide à l'action, de décision.* » ⁷⁷.

Nous ponctuerons cette approche primaire de la notion de document par la nature de celui-ci, qui se décline selon une approche triptyque :

⁷⁶ Médiation. (2010). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert. p.5624-5625

⁷⁷ Fraysse, P. (2011). Document. In C. Gardiès (Dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cepadudès. p. 38

- Le *document primaire* constitue un support d'information. Il se singularise par le caractère *original* de l'information qu'il comporte. Les documents primaires sont les originaux ou les copies comportant les caractéristiques exposées en amont ;
- Le *document secondaire* est également un support d'information, comportant des données résumant les informations d'un document primaire. Ce sont les guides, bibliographies et autres catalogues ;
- Le *document tertiaire* est aussi un support porteur d'information ; il est en outre une compilation, un objet de référence. Nous pouvons en citer quelques exemples, tels que les dictionnaires et les encyclopédies.

Les différentes caractéristiques du document exposé ici s'appliqueront à notre objet d'étude. La typologie des supports utilisés chez les étudiants sera ainsi questionnée, de même que la nature des principales sources documentaires mobilisées dans leurs pratiques de recherches info-documentaires. Après avoir explicité ce que comprenait la notion de document, nous allons désormais approcher le concept, tel qu'il est envisagé en Sciences de l'Information et de la Communication.

2.1.1.2 Le concept de document en Sciences de l'information et de la communication

Approcher le concept de document tel qu'il est pensé et théorisé en Sciences de l'information et de la communication, passe par des figures incontournables et des définitions de certains « pères fondateurs ». Le document fut originellement pensé, non de manière directe, mais par le biais de l'action qu'il suscitait : la documentation.

Au rang des théoriciens de la documentation, les travaux de Paul Otlet (1934) constituent une première volonté d'étendre la définition de ce qui à l'époque était considéré par le sens commun comme formant un document. Chez Paul Otlet, constitue un document tout ce qui porte la trace de l'activité humaine. Cette extension va au-delà du simple support comprenant du texte pour s'étendre à tout objet, tout artefact porteur de connaissance ; il y inclut notamment les œuvres d'art. Selon une autre approche, Suzanne Briet (1951), désigne comme document « *tout indice concret ou symbolique, conservé ou enregistré, aux fins de représenter ou prouver un phénomène, soit physique soit intellectuel* ». Cette acception allant quelque peu à contre-courant de celle de Paul Otlet, ne confère pas le statut de document à tout support

d'information. Chez Suzanne Briet, la notion de conservation dans une perspective d'informer et d'instruire est soulignée.

Les sciences de l'information et de la communication se sont intéressées à la question à partir des années 1970. Cette démarche représente une étape importante dans la conceptualisation de la notion de document, que Jean Meyriat propose d'envisager comme un « *objet qui supporte de l'information et qui sert à communiquer* »⁷⁸ celle-ci (Metzger, 2013).

2.1.1.3 Document par intention et document par attribution : l'acteur comme figure constitutive du document

La communicabilité de la notion d'information entrevue avec la réflexion que Jean Meyriat propose de la notion de document nécessite quelques précisions. L'objet concret « document » n'existe [qu']en puissance et non en acte ; en d'autres termes, il est virtualité et ne prend sens qu'à travers l'usage qui en est fait. Patrick Fraysse (2011), attire l'attention sur le fait qu'il soit « *possible d'attribuer les caractéristiques documentaires à des objets non prévus à cet effet au départ* »⁷⁹. Jean Meyriat (1981) avait déjà introduit l'idée de « *support dormant* » inhérent à l'objet-document. Celui-ci, en dépit de son élaboration et de sa mise à disposition, ne devient source d'information qu'à travers l'usage qu'en fait celui qui se l'approprie ; concourant ainsi, à un « *éveil* » du document.

Au regard de notre objet d'étude, ce constat nous conduit à nous pencher sur une distinction importante, celle de document par intention et de document par attribution. Le document par intention désigne un objet porteur d'informations (jugées pertinentes) transmises par un émetteur (ou un auteur), qui la met à disposition d'un public. Le document par attribution désigne un objet qui prend la valeur de document dès lors où l'on y cherche des informations.

Selon Jean Meyriat (1981) « *la volonté d'obtenir une information est donc un élément nécessaire pour qu'un objet soit considéré comme un document alors que la volonté de son créateur peut avoir été autre* »⁸⁰. Dans notre volonté d'approcher les pratiques info-documentaires des étudiants, les notions de document par intention et par attribution représentent des détails essentiels. Au-delà de porter le regard uniquement aux documents recensés et *disposés* – document par intention – par le service commun de la documentation

⁷⁸ Metzger, J-P. (2013). L'information-documentation. In S.Olivesi (Dir.), *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble : PUG.

⁷⁹ Fraysse, P. (2011). *Op.Cit.* p. 68

⁸⁰ Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation* (14), 51-63.

(SCD) de la bibliothèque universitaire ; il convient également de prendre en considération les différents lieux et typologies de supports qui, à travers le processus de recherche d'information des étudiants, deviennent des documents par attribution. Outre la nature et les supports des documents sur lesquels ils recherchent des informations, il importe donc d'appréhender la notion de document dans l'étendue de sa plasticité. Aussi, nous rappelons avec Jean Meyriat (1978), que si « *tout objet [peut] devenir un document, c'est-à-dire l'objet d'une recherche* », cependant, c'est bien « *l'utilisateur, le récepteur du message, qui fait le document* »⁸¹.

2.1.2 Approche du concept d'information

2.1.2.1 L'information : Une notion polysémique

Cette sous-partie entend présenter de manière critique les facettes qui se trouvent derrière la notion d'information. Comme il convient de le faire en pareil cas, nous commencerons cette exploration de la notion par son étymologie et les multiples acceptions qu'elle recouvre.

Le vocable dérive du verbe « informer », et est issu du latin *informatio* (mettre en forme), qui a premièrement servi à définir toute « *conception, explication (d'un mot)* ». Dans le domaine juridique, il renvoie à l'« *ensemble des actes qui tendent à établir la preuve d'une infraction, et à en découvrir les auteurs* » (1274). À partir du XIV^e siècle, il est surtout employé pour qualifier les « *renseignements que l'on obtient de quelqu'un* » (1360). Au siècle suivant, en didactique, le mot s'utilise pour désigner « *l'action de donner une forme* »⁸² (Rey, 2010).

Il faudra attendre le XIX^e siècle et le développement de l'industrie de la presse, pour qu'il apparaisse sous la forme d'information que l'on transmet à un public. Sens renforcé au siècle suivant par l'importance prise par les médias de masse. En effet, le XX^e siècle est aussi marqué par la définition de l'information selon une approche technique, l'envisageant comme l'« *élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux (Message) appartenant à une structure commune (Code); ce qui est transmis (objet*

⁸¹ Gardiès, C. (2008). *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Dijon : Educagri Editions. p.60

⁸² Information. (2010). Dans A.Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert. p.4767

de connaissance, de mémoire)»⁸³. Élaboré par Shannon et Weaver dans la première moitié du XXe siècle, ce modèle connu sous le nom de théorie de l'information (ou théorie mathématique) avait pour ambition de quantifier l'apport de signaux – considérés comme des messages – à un récepteur, tout en définissant les conditions de sa transmission.

Si ce modèle a servi de référent aux sciences de l'ingénieur, et à la logique technicienne, sa conceptualisation s'est avérée limitée pour prétendre intégrer la communication humaine. Les Sciences de l'Information et de la Communication, discipline née à l'orée des années 1970, vont poser – par le regard des recherches qui y seront conduites – un regard nouveau sur la notion d'information.

2.1.2.2 Le concept d'information du point de vue des SIC

Le champ de l'information-documentation a fait de la notion, un concept fondamental de la discipline. Selon Jean Meyriat (1985), l'information n'a pas d'ancrage réel, ou tout le moins « *n'existe pas en tant que telle, si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite* »⁸⁴. Le concept est ainsi appréhendé comme une donnée produite, qui ne devient information qu'avec l'appropriation qui en est faite par un individu donné ; information qui une fois appropriée devient connaissance pour le sujet. Cette perception du concept d'information se retrouve dans le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation (1997), où il est présenté comme la « *consignation de connaissances dans le but de leur transmission. Cette finalité implique que les connaissances soient inscrites sur un support, afin d'être conservées, et codées, toute représentation du réel étant par nature symbolique* »⁸⁵. Nous terminerons ce balayage chronologique des définitions « canoniques » recensées dans la discipline, avec Paul-Dominique Pomart (2004), pour qui l'information désigne « *une connaissance communiquée transmis par un message d'un individu à un autre* »⁸⁶.

Pour l'étudiant qui entame une recherche info-documentaire, les besoins de l'environnement l'orientent à se questionner et à acquérir des sommes de connaissances

⁸³ Information (2010). Dans A.Rey (dir.), Le Grand Robert de la langue française, version électronique. Paris, Le Robert.

⁸⁴ Meyriat, J. (1985). Information vs Communication. In V.Couzinet, Jean Meyriat, *théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS.

⁸⁵ Cacialy, S. et Le Coadic, Y.F. (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan. p.297

⁸⁶ Pomart, P-D. (2004). *Dictionnaire de l'information. 2^{ème} édition*. Paris : Armand Colin. p.122

nouvelles. Des connaissances structurées par les informations qu'il recherche et qui contribuent à répondre à ses besoins.

2.1.3 L'information : enjeu de société et défi du XXI^e siècle

Ce chapitre présentera les principales tendances et investigations, tant sur le plan conceptuel que vis-à-vis de notre démarche de recherche. Nous présenterons un recensement des orientations et des discussions portant sur la question de la « formation à l'information » en France. Ce recensement des écrits nous conduira à aborder successivement les notions d'*information literacy*, de maîtrise de l'information, de culture de l'information et de culture informationnelle.

2.1.3.1 La « société » de l'information : présentation et mise en récit d'une notion controversée

Cette réflexion sur le concept d'information ne pourrait se faire sans référence à ladite « société de l'information », dont la présence est renforcée dans le discours politico-économique.

Le milieu des années 1970 est considéré comme le point de départ de « l'ère de l'information », époque qui succède à la société post-industrielle pour concourir à l'établissement d'une société nouvelle : la « société de l'information ».⁸⁷ Nous passerons en revue, les significations et les espoirs suscités par cette notion, qui en dépit de plus de quarante ans de réflexions ne fait toujours pas l'unanimité, tant elle recouvre des sens distincts selon que l'on se positionne du point de vue économique, politique ou scientifique. Néanmoins, de par les changements qu'elle induit, son existence ne saurait être remise en cause.

Paul-Dominique Pomart (2008) fait remonter l'apparition de l'expression dans le langage courant au milieu des années 1990, et associe quatre dimensions aux phénomènes : à la fois technique, économique, sociétale et culturelle, stratégique et informationnelle.

Selon lui, on ne peut envisager « *la société de l'information [sans] la révolution mondiale de l'information [ni] l'apparition et la diffusion rapide [des différentes] technologies* » accompagnant ce changement de paradigme. Aussi l'émergence des réseaux de

⁸⁷ Curien, N. et Muet, P. A. (2004). La société de l'information. Paris : La documentation française. pp. 9-11

télécommunications, la généralisation du téléphone fixe, le développement de la micro-informatique, ou encore l'accès distant à des sources d'informations numérisées, ont introduit une révolution technique ayant transformé les rapports sociaux.

Par ailleurs, ces évolutions techniques ont bénéficié d'«*une véritable économie de l'information [et] des connaissances* » manifestée par une modification profonde de l'industrie et des entreprises, provoquées par le traitement des produits et des actifs immatériels, ainsi que l'essor de la libéralisation et de l'internationalisation des échanges. La dimension sociétale et culturelle mise en avant par P-D Pomart, se manifestent par un renversement des structures sociales, un rejet des médiations traditionnelles, ainsi qu'un individualisme marqué des comportements. Enfin, il souligne la dimension stratégique et internationale, marqué par des intentions politiques visant une concurrence économique accrue entre les sociétés industrialisées, une instrumentalisation de l'information, ou encore la volonté de faire front contre la « fracture numérique ».

Dans son acception la plus récente, la « société de l'information » désigne un espace social où la matière-information est devenu un enjeu fondamental de savoir et de pouvoir. Selon Yves Jeanneret (2005), elle est née de la théorie économique des années 1970, avant d'être véritablement associée à l'espace public à partir des années 1990. Le programme du gouvernement américain, initialement baptisé « *National Information Infrastructure* » puis renommé « *Global Information Infrastructure* » passe pour l'acte fondateur de l'instrumentation de la notion par la sphère politique. À l'origine de ce projet d'ampleur, l'homme politique états-unien Al Gore, dont l'ambition de bâtir les « autoroutes de l'information » (en référence aux réseaux) a fait date.

Une vision qui ne tardera pas à faire des émules de l'autre côté de l'Atlantique, où les politiques de développement de l'Union européenne ne tarderont pas à emboîter le pas (Rapport Bangemann, 1994). L'internationalisation de cette volonté politique s'est notamment illustrée lors des sommets de Genève (2003) et de Tunis (2005). En ce qui concerne la France, dès 1998, le Premier ministre Lionel Jospin a lancé un projet d'action gouvernementale en faveur du développement de la société de l'information (PAGSI), où il a présenté l'accès aux technologies de l'information et de la communication comme une voie de développement culturel, économique et personnel⁸⁸. On peut toutefois s'interroger sur les tenants et les aboutissants de ces diverses volontés politiques.

⁸⁸ Accès : <http://discours.vie-publique.fr/notices/993002100.html>

Il semblerait que leurs visions matérialistes de l'intégration au sein de la « société de l'information » par l'adoption et l'appropriation des infrastructures et des équipements technologiques, ont été pensées et réalisées au détriment des référents cognitifs ou instrumentaux. Nous reviendrons sur ce point au fil de la réflexion. Comme le souligne Viviane Couzinet (2008), « *savoir faire fonctionner des machines et utiliser le réseau Internet n'est pas suffisant pour comprendre et s'appropriier les contenus* »⁸⁹, dans un environnement informationnel exponentiel, où la crise des médiations renforce cette nécessité.

Au-delà de la dimension purement technique, la « société de l'information » est considérée comme étant porteuse d'une « *révolution informationnelle* » (Curien et Muet, 2005), où l'explosion des flux pose de nombreuses interrogations, notamment didactique et éthique. Si la « fracture numérique » a été la principale préoccupation au milieu des années 2000 en France et dans le reste du monde occidental, les questions relatives à l'appropriation réelle des infrastructures intellectuelles et opérationnelles ont été occultées. Dans une analyse critique, Bruno Ollivier (2006) rappelle que cette expression qui dans sa volonté de pourvoir en ressources, ignore et minore « *les usages qui en sont faits, l'appropriation que décident d'en réaliser les populations, et les « collectifs » auxquels ils permettent de se connecter. [ce qui ne dépend en] rien de [...] la technique.* »⁹⁰.

En France, le plan RESO 2007 (2002) mis sur pied autour de la volonté institutionnelle de poser les bases⁹¹ d'une « République Numérique », au sein de laquelle la diffusion à canaux déployés (ADSL) des sources d'information mondialisées permettrait d'intégrer la « société du savoir », a eu pour seule finalité la matérialité inhérente à un phénomène beaucoup plus complexe. En effet, le « *savoir est ainsi considéré comme quelque chose qui circule sur les câbles, et non, comme ce qu'il est : un ensemble de pratiques liées à une société, qui permet aux hommes d'agir sur leur milieu.* »⁹². Si les sphères politiques et économiques ont développé une vision pragmatique de la « société de l'information », elle est loin d'être partagée par le monde académique et scientifique. Aussi, pour faire corps et s'intégrer dans ce nouvel environnement, il est essentiel d'en comprendre les rouages pour mieux le maîtriser, tant dans sa dimension instrumentale (outils, dispositifs, infrastructure), que cognitive.

⁸⁹ Couzinet, V. (2008). Vers « une société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». Actes du colloque "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi Communications Sciences, Roumanie. 1(1), p.84

⁹⁰ Ollivier, B. (2006). Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots. Hermès (45), p.38

⁹¹ Nous faisons ici référence aux équipements et aux infrastructures d'accès aux réseaux de l'Internet.

⁹² Ollivier, B. (2006). *Op. Cit.* p.38

2.1.3.2 L'*information literacy*, une nécessité dans la « société de l'information » ?

Après avoir introduit la réflexion avec la référence à ladite « société de l'information », nous allons désormais évoquer un des corollaires de ce changement de paradigme dans la sphère sociale et académique. En effet, la multiplication des flux d'informations et des moyens d'y accéder a rendu sa maîtrise nécessaire. Aussi la notion anglo-saxonne d'*information literacy* constitue la première tentative conceptuelle s'y étant consacré. Nous reviendrons sur sa genèse, en nous intéressant aux trois contextes dans lesquels elle s'est développée, ainsi que les trois conceptions qu'elle a engendrées : économique, bibliothéconomique et citoyenne (Le Deuff, 2007).

En janvier 1989, le comité présidentiel de l'*American Library Association* (ALA), publie son rapport final sur la « maîtrise de l'information » en soulignant que les changements d'ordre social, politique et économique induit par « l'ère de l'information » nécessitaient l'acquisition de compétence adéquate. Le rapport indique que « *to be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.* »⁹³. Un canevas de compétences devant servir aussi bien dans les sphères privées, académiques, professionnelles et citoyennes, et qui de fait déborde le seul cadre de la recherche en bibliothèque ou en contexte académique, pour embrasser une vision globalisante de la vie des individus.

Si la mise en lumière internationale de la notion est à mettre à l'actif de l'ALA, elle fut vraisemblablement employée pour la première fois en 1974 par P. G. Zurkowski, président de l'*US Information Industries Association*, dans une perspective industrielle et économique. Selon lui : « *Information is not knowledge; it is concepts or ideas which enter of person's field of perception, are evaluated and assimilated reinforcing and changing the individual's concept of reality and/or ability to act. As beauty is in the eye of the beholder, so information is in the mind of the user.* »⁹⁴. Si l'information y est décrite comme un moyen d'action sur l'environnement immédiat, son cadre d'exercice reste circonscrit à la seule sphère socio-économique. Une perception fonctionnaliste de l'information, qui est donc à différencier de la définition « canonique » de l'*American Library Association*.

⁹³ Accès : <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

⁹⁴ Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationship and Priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C., National Program for Library and Information Services. p.4

Le troisième et dernier point rend compte d'une conception citoyenne de l'*information literacy*. Dans un recensement des origines de la notion, Olivier Le Deuff (2007) a mis en évidence l'origine de cette conception citoyenne, développée en 1976 par Major R. Owens. Selon ce dernier : « *Information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal, but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity.* »⁹⁵. Cette troisième conception entrevoit l'information dans une perspective sociétale, ou elle devrait servir d'aide à la décision et au plein exercice de la citoyenneté⁹⁶.

Comme l'ont démontré les investigations bibliométriques d'Olivier Le Deuff (2008), la notion anglo-saxonne s'est internationalisée, non sans heurts⁹⁷. En effet, les volontés de traductions et de transposition dans d'autres aires linguistiques rencontrent des difficultés récurrentes. Aussi, après cette succincte présentation des origines de l'*information literacy*, et de son acception contemporaine dans le monde anglo-saxon, nous évoquerons dans les lignes à venir, son intégration au sein de la recherche scientifique francophone, marquée par des tentatives de traduction, transposition et dépassement.

2.2 Maîtrise de l'information, culture de l'information et culture informationnelle : de quelques clarifications notionnelles

Nous proposerons d'observer selon une perspective graduelle et historique, l'évolution des réflexions autour de la maîtrise de l'information en France. Nous passerons ainsi en revue, les questions relatives à sa dénomination, à ses contenus et son enseignement (la question didactique).

⁹⁵ Owens, R. (1976). The State Government and Libraries. *Library Journal*, 101(1), p.27

⁹⁶ La perception de la citoyenneté discutée renvoie à la capacité d'un individu d'(inter-)agir dans la société, en mobilisant des ressources spécifiques. Ces dernières font ici référence aux flux informationnels perçus comme un objet de pouvoir.

⁹⁷ Le Deuff, O. (2008). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? Actes du colloque du 16-18 octobre 2008, « l'éducation à la culture informationnelle ». Lille, Université Charles de Gaulle (Lille III).

Accès : https://archives.ic.ccsd.cnrs.fr/sic_00339060/fr/

2.2.1 Réflexion autour de la culture de l'information au sein des SIC

Au niveau international, la notion anglo-saxonne sert de référent, et a d'abord été traduite en langue française par l'expression « maîtrise de l'information » dans les publications de L'UNESCO (Catts et Lau, 2008 ; Horthon, 2008). En 2005, la déclaration d'Alexandrie (Égypte) reconnaît la « maîtrise de l'information » comme un « *droit humain de base dans un monde numérique* »⁹⁸ et un ensemble de compétences dont un adulte a besoin pour être efficace dans tous les aspects de sa vie. Cette maîtrise suppose que l'individu soit capable :

- De *reconnaître les besoins* d'information ;
- De *localiser l'information* et d'en évaluer la qualité ;
- De *stocker* et d'extraire *l'information* ;
- De faire de l'information un *usage efficace et éthique* ;
- D'appliquer l'information pour *créer et communiquer des savoirs*.

La traduction française du terme anglais *literacy* (par maîtrise) présente néanmoins quelques difficultés de transposition. Dans une analyse des notions connexes à *l'information literacy*, Olivier le Deuff (2007) propose une approche définitionnelle des différents sens dans lesquels est appréhendée la *literacy* dans l'univers linguistique anglo-saxon, soit : la capacité à écrire et à lire, la possession de compétence et d'habileté, et enfin un élément d'apprentissage. Il souligne que ni le terme « littérisme » proposé par le bulletin officiel de l'Éducation⁹⁹ ni celui de « maîtrise » utilisé par l'UNESCO n'exprime concrètement l'étendue du terme anglo-saxon. En effet, au-delà d'une prescription pratique ou d'une démarche intellectuelle à exécuter pour la rendre viable, il semblerait que l'idée qui sous-tend *l'information literacy* vise à l'enraciner davantage dans un ensemble de connaissances (notionnelles et pratiques), que dans la seule perception procédurale. Aussi, sa traduction en langue française ne peut

⁹⁸ Catts, R. et Lau, J. (2008). Vers les indicateurs de la maîtrise de l'information. Paris : UNESCO. p.5

⁹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel n°37 du 13 octobre 2005 :

Le nom « littérisme » est ainsi présenté comme relevant du domaine de l'éducation et désigne la « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. »

l'appréhender du point de vue d'une simple maîtrise. En effet, Brigitte Juanals (2003) soutient que trois niveaux de compétences progressifs sont en jeu¹⁰⁰ :

- *La maîtrise de l'accès à l'information*, ce qui suppose une maîtrise technique et méthodologique conduisant à évaluer, trier et faire preuve d'esprit critique vis-à-vis de l'information
- *La culture de l'accès à l'information*, qui conduit à une utilisation autonome, critique et créative de l'information, s'étendant jusqu'à la création de connaissance.
- *La culture de l'information*, englobant la connaissance des médias et de considérations éthiques.

L'idée défendue par B. Juanals (2003) est qu'il faille transcender la problématique du simple accès technique et méthodologique à l'information, pour progressivement parvenir à une perception critique vis-à-vis des environnements informationnels et de la notion d'information quant à la recherche, le traitement et l'utilisation qui en résulte. Cela suppose que l'individu qui parviendrait à se constituer une « culture de l'information », soit au fait du mode de fonctionnement des outils informationnels (afin d'en tirer pleinement profit), et qu'il en soit en outre capable de définir ses besoins d'information, et d'identifier, localiser, utiliser, communiquer et produire avec la matière-information. Les travaux de Michèle Mollart (1996) ont démontré que l'expression « culture de l'information » est apparue dans la littérature scientifique francophone dès 1995¹⁰¹.

L'expression est cependant reléguée depuis près d'une décennie, au profit de celle de « culture informationnelle ». Dans un recensement systématique réalisé en langue anglaise et française, Paulette Bernhard (2001) a mis en évidence les notions voisines et assimilées à celle d'*information literacy* et de « maîtrise de l'information », montrant ainsi qu'une approche consensuelle restait à établir¹⁰². Pour autant, la « culture informationnelle » s'est durablement implantée comme l'expression de référence dans les recherches menées en SIC, notamment.

¹⁰⁰ **Juanals, B.** (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Lavoisier. pp 23-24

¹⁰¹ **Mollard, M.** (1996). Pour une culture de l'information : Les centres de documentation à visée pédagogique : Les CDI, un « cas d'école ». *Documentaliste*, 33(6).

¹⁰² **P. Bernhard**, *Maîtrise de l'information et notions associées*, 2001.

Accès : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/termino.html>

Le colloque de l'ERTÉ (Équipe de Recherche Technologique en éducation) s'étant tenu à Lille en octobre 2008 est le symbole des différents programmes de recherches ayant pour thématique la « culture informationnelle ». L'objectif de ce programme visait « à long terme, la construction d'un curriculum en documentation, c'est-à-dire un énoncé des principes et une analyse des études de cas et des situations contribuant à une progression didactique permettant aux apprenants d'acquérir la maîtrise de l'information tout au long de leur parcours scolaire et universitaire »¹⁰³, pouvant s'étendre à la citoyenneté des apprenants. Une manifestation qui se présente comme l'accomplissement d'un processus en marche depuis novembre 1997 à l'occasion d'une journée d'étude au sein de l'université Paris VIII, consacré à cette même thématique. À cette occasion, Claude Baltz défendait déjà l'idée selon laquelle il ne pouvait exister « de société d'information sans culture informationnelle »¹⁰⁴.

Nous allons désormais porter la réflexion sur les acceptions de la culture en jeu dans cette visée, puis nous exposerons la dimension pédagogique que cela induit.

2.2.2 La culture informationnelle, nouvel art libéral du XXI^e siècle ? : approche des dimensions « culturelles » et pédagogique

Nous avons replacé et délimité la culture informationnelle dans le cadre des recherches menées en France, par les Sciences de l'Information et de la Communication. Néanmoins, il convient de rappeler quelle dimension de la culture est ici en jeu.

En didactique, la notion de culture est appréhendée comme l'« ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines. »¹⁰⁵. Alain Rey (2010) souligne que cette acception de la culture dans la langue française est due à l'influence des langues anglaises et allemandes, singulièrement à l'emploi conféré par les ethnologues américains au début du XX^e siècle (Malinowski)¹⁰⁶.

Dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, Yolande Maury et Alexandre Serres (2010) citant le sociologue Jean-Claude Forquin (1992) énoncent cinq acceptions de la culture, dont nous ne retiendrons que celle qui nous intéresse : la culture au

¹⁰³ Serres, A. (2008). La culture informationnelle. In F.Papy (Dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès science publications, Lavoisier. p. 147

¹⁰⁴ Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste*, 35(2), p.77

¹⁰⁵ Culture. (2010). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert. p.2731

¹⁰⁶ Culture. (2010). Dans A. Rey (dir.), *Ibid.* p.2731

sens patrimoniale. Cette dernière est décrite par J-C Forquin comme un « *ensemble de connaissances et de compétences propre à une communauté humaine* »¹⁰⁷. Dans un souci de dépassement de l'opposition traditionnelle qui entoure la notion de culture¹⁰⁸, Y. Maury et A. Serres (2010) invitent à aborder la notion « *comme un outil autant qu'un contenu, avec ses usages, ses pratiques, sa praxis, au service du développement de la personne, dans un rapport dialogique* »¹⁰⁹ entre culture savante et savoir-faire. Une orientation axiologique qui place la culture informationnelle sur un continuum allant de l'intégration de notions et savoirs théoriques à un savoir-faire pratique.

Outre-Atlantique, la nécessité de cette orientation didactique avait déjà été soulignée par Jeremy Shapiro et Shelley Hugues (1996), lesquels ont appréhendé l'enseignement de l'*information literacy* en effectuant un parallèle avec l'enseignement du trivium¹¹⁰ dispensé dans les universités du Moyen-âge. Selon eux, l'« *information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.* »¹¹¹. Cette perspective souligne tout l'intérêt d'un curriculum amené à transcender la seule dimension instrumentale pour y intégrer des contenus notionnels.

La nécessité d'un curriculum a également été soulignée par Bill Johnston et Sheila Webber (2005) selon qui « *developing information literacy, in terms of a disciplinary knowledge base and a curriculum, is a necessary way of supporting citizens in this information society.* »¹¹². Ils conçoivent cette volonté comme devant s'articuler autour d'objectifs précis, d'un

¹⁰⁷ Forquin, J.-C. (1992). École et culture. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

¹⁰⁸ Ambivalence s'exprimant d'une part entre une culture normative, perfectible et individuelle, et d'autre part, descriptive, objective et collective.

¹⁰⁹ Maury, Y. et Serres, A. (2010). Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. In F. Chapron et E. Delamotte. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

¹¹⁰ Le trivium correspond à la division inférieure des arts libéraux dispensés dans les universités du Moyen-âge. Elle comprenait l'enseignement de la grammaire, la rhétorique, et la dialectique. Elle précédait l'enseignement des quatre arts libéraux à caractère mathématique (arithmétique, astronomie, géométrie et la musique).

¹¹¹ Shapiro, J. et Hughes, S. (1996). Information literacy as a liberal art? *Educom review*, 31, p.34

¹¹² Johnston, B. et Webber, S. (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research strategies*, 20(3), p.121

référentiel établi, ainsi qu'un enseignement dédié favorisant l'apprentissage des étudiants et l'évaluation de ces connaissances et des compétences acquises¹¹³.

Du reste, Christine Susan Bruce (2002) entrevoit l'*information literacy*, comme « *une extension naturelle* » dans « l'ère de l'information », où la notion joue un rôle de « catalyseur » (*catalyst*) dans la transition d'une « société de l'information » vers une « société du savoir »¹¹⁴. ***Aussi, être conscient des enjeux qui sous-tendent la production, la conservation, et la mise à disposition (dispositifs) de ce « savoir » devient aussi crucial que l'acte de recherche et l'utilisation qui en résulte.*** À cet égard, la culture informationnelle s'inscrit comme la *clé de voûte* – pour reprendre les propos de Sylvie Chevillotte (2007) – d'une société remodelée autour de technologies d'information et de communication et subissant une « explosion » dans la création et la diffusion de l'information. Ce qui pose avec acuité la question de la médiation, point que nous développerons dans la sous-partie suivante.

2.2.3 La culture informationnelle au sein des bibliothèques académiques : état des lieux et perspectives

Si la terminologie à adopter donne l'impression d'un chantier en construction permanente, de nombreux chercheurs rappellent que « *l'enjeu réel, au-delà des définitions, est de parvenir à appliquer et faire reconnaître la nécessité du développement de capacités d'analyse critique des élèves, des étudiants et des citoyens.* »¹¹⁵ (Chevillotte, 2007). Olivier le Deuff (2008) insiste sur le fait que « *le terme générique importe moins que les concepts et les habiletés à transmettre* », soulignant que le point d'orgue de la réflexion devrait se structurer autour de l'« *inclusion d'un enseignement infodocumentaire au sein des cursus.* »¹¹⁶.

À ce titre les bibliothèques académiques ont un rôle influent à exercer, en ce qu'elles constituent, en dépit des transformations survenues, un haut lieu de passage et d'acquisition du savoir. Une position qui en fait un acteur clé de la transmission de la culture informationnelle.

¹¹³ Johnston, J. et Webber, S. (1996). *Ibid.*, p.117

¹¹⁴ Bruce, C. (2004) Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. In P. Danaher, (Dir.), *Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?*, The 3rd International Lifelong Learning Conference, 13-16 June 2004, Yeppoon, Queensland. p.1

¹¹⁵ Chevillotte, S. (2007). Maîtrise de l'information ? Éducation à l'information ? Culture informationnelle ? *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, 57, p.19

¹¹⁶ Le Deuff, O. (2008). La culture de l'information : Quelles « littératies » pour quelles conceptions de l'information ? VI^{ème} colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007. Toulouse, Université Paul Sabatier. p.115

Au niveau international, des chercheurs et des professionnels de l'information (enseignement secondaire et universitaire) se sont penchés sur la question de la formation à l'information. Le changement de paradigme induit par ladite « société du savoir » et le fatras informationnel qui en a résulté a très tôt présenté comme une évidence la question de la formation. Nous nous intéresserons au cas des bibliothèques universitaires et les nouvelles missions qu'elles se proposent quant à l'acquisition et la transmission de cette culture informationnelle.

Sandy Campbell (2008) souligne que si les années 1980 coïncident au sein des bibliothèques académiques avec les formations à l'attention de leurs « usagers », la décentralisation de l'accès à l'information a redistribué les moyens d'y accéder. Aussi, afin de répondre aux exigences contemporaines, les formations au sein des bibliothèques universitaires ne doivent plus être uniquement structurées autour de notions bibliothéconomiques, mais intégrées une véritable approche de la culture informationnelle telle qu'elle a été définie en amont¹¹⁷.

Dans une recension des écrits consacrée à la relation entre bibliothèque et culture informationnelle, Sylvie Chevillote (2005) insistait déjà sur le fait que la culture informationnelle « *ne concern[ait] pas uniquement les bibliothèques, [mais qu'] il est indispensable que celles-ci se situent dans un contexte plus large [...]* ». Aussi, il incombe de ne pas restreindre la portée des formations aux seuls aspects « documentaires », en vue d'un usage unique et situationnel (être efficace dans un cursus universitaire donné) ; mais bien de considérer au contraire une portée citoyenne dans la recherche, le traitement et l'exploitation des informations. L'objectif étant d'« *aide[r] les étudiants à percevoir le transfert possible des processus [...] dans leur vie de tous les jours, dans leur contexte social et de travail et les aide[r] à mieux s'adapter à des situations nouvelles.* ».¹¹⁸

Toujours selon Viviane Couzinet (2008), la figure du professeur documentaliste est centrale dans le processus d'acquisition par les élèves/étudiants de cette culture informationnelle. Elle considère en outre que l'objectif devant être assigné à cette formation ne doit pas être confondu avec l'utilisation d'un système d'information ou la capacité à se montrer efficace dans un environnement déterminé (en l'occurrence la bibliothèque), mais bien de « *donner les moyens à tous de comprendre et de s'appropriier le monde à travers la capacité à manipuler les dispositifs techniques d'accès à l'information et l'information elle-*

¹¹⁷ Campbell, S. (2008). Defining Information Literacy in the 21st Century. *IFLA publications*, 131, 17, p.2

¹¹⁸ Couzinet, V. (2008). Vers « une société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». Actes du colloque "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi Communications Sciences, Roumanie. 1(1), p.93

même »¹¹⁹, non seulement dans une perspective académique, mais également professionnelle et citoyenne. Pour y parvenir, elle propose selon une approche ethno-informationnelle un processus didactique sous la forme d'« *un rite de passage* » devant conduire à l'acquisition de cette culture selon une structure ternaire :

- *La culture autodidacte de l'information* : une phase de séparation permettant la découverte des dispositifs et des supports d'information de la vie courante.
- *La culture de l'information* : une phase de latence résultant d'une initiation en groupe durant laquelle l'acquisition de technique de recherche et d'exploitation est acquise dans le cadre d'un enseignement dédié.
- *La culture informationnelle* : une phase d'agrégation décrite comme une « *approche documentée, distanciée et référée à un ensemble de savoirs propres à un domaine* ».

Ainsi, le passage de ces trois phases permettrait l'acquisition de la culture informationnelle, conduisant ainsi du statut d'*usager* à celui d'*initié* (au sens ethnologique du terme). Néanmoins, plusieurs interrogations se posent : ***quelle est la nature des contenus à enseigner ? Quelles modalités de transmission adopter ?***

2.3 De la culture de l'information aux cultures de l'information : entre hybridation et dépassement

Il sera ici question d'approfondir la réflexion par les recherches contemporaines, qui s'orientent inéluctablement vers une symbiose entre les cultures de l'information, – désormais théorisées et questionnées au pluriel – dans un ensemble conceptuel restant néanmoins à établir.

2.3.1 La ou les cultures de l'information ? : la question des frontières et des contenus

La question des contenus nous replonge inéluctablement dans le débat terminologique, qui dans ce cas précis se double des frontières et des limites de la formation/éducation à

¹¹⁹ Couzinet, V. (2008). *Op.Cit.* p.94

l'information. En effet, à la suite de Daniel Bougnoux (1995), il convient de distinguer l'information médiatique (*info-news*), de l'information numérique (*info-data*) et enfin de l'information comprise en tant que connaissance ou savoir (*info-knowledge*)¹²⁰. Dans la volonté de « former/d'éduquer à », les questions récurrentes visent à savoir s'il faut seulement inclure une approche de notions restreintes (information, document, chaîne de production, structure de l'information, éthique, économique), une méthodologie à la recherche info-documentaire, la maîtrise des outils et dispositifs d'aide à la recherche, ou étendre ce socle de connaissances à une lecture critique des médias, des technologies de l'information et de la communication ou encore aux réseaux.

Dans une étude bibliométrique sur les notions comprenant l'idée de « *literacy* » dans la littérature anglo-saxonne entre 1980 et 1999, David Bawden (2001) a recensé six grandes thématiques¹²¹ avec lesquelles nous présenterons un parallèle en langue française à l'aide d'une transcription¹²² réalisée par Olivier le Deuff (2007) :

- *Information literacy*, qui comme nous l'avons vu jusqu'ici renvoie à la maîtrise de l'information ou la culture informationnelle
- *Computer literacy*, qui fait référence à la maîtrise des outils techniques et informatiques
- *Library literacy*, dont l'équivalence est à rapprocher de la recherche documentaire en bibliothèque
- *Media literacy*, sous-entend une éducation aux médias (formation de l'esprit critique)
- *Network literacy*, renvoie à la maîtrise des réseaux
- *Digital literacy*, à ce que l'on pourrait qualifier de « culture numérique »

Dans le contexte propre aux Sciences de l'Information et de la Communication, Alexandre Serres (2014) dénombre également six cultures (au sens sociologique et transmissif)

¹²⁰ **Bougnoux, D.** (1995). *La communication contre l'information*. Paris : Hachette. p.7

¹²¹ **Bawden, D.** (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), p. 219.

¹²² **Le Deuff, O.** (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Etudes de communication* (38), p.136.

apparentées à la culture de l'information, qui de fait deviennent pluriels et désigne les cultures de l'information¹²³ :

- Premièrement, la **culture info-documentaire**, qui englobe l'usage averti des bibliothèques, des ressources électroniques, ainsi que les méthodologies et les outils propres à la recherche d'information ;
- La **culture de l'information scientifique**, soit la « *connaissance théorique et pratique, de tous les aspects de l'information scientifique, c'est-à-dire les modalités, circuits, acteurs et enjeux de l'écriture, de la production, de la publication, [et] de l'évaluation scientifique.* »¹²⁴ ;
- La **culture informatique** renvoie à un ensemble de connaissance et de savoir-faire dans le traitement automatisé de l'information. Ce qui suppose une maîtrise pratique des environnements informatiques (arborescence / structure) et des logiciels de production et de traitement de l'information ;
- La **culture médiatique**, quant à elle, vise au développement de l'esprit critique vis-à-vis des médias, tant dans la réception, que l'appropriation de ceux-ci ;
- La **culture des données**, définie comme une culture en émergence, qui se fonde sur le traitement des sommes de données (big data) présente sur le web. Les perspectives soulevées par cette culture peuvent être de nature sociétale, politique ou scientifique ;
- Enfin, la **culture numérique**, est présentée par l'auteur comme une culture encore en construction, et dont les délimitations sont encore floues. Si d'aucuns la perçoivent comme la convergence de toutes les autres cultures existantes, les contenus dont elle serait porteuse tendent à la présenter comme une culture « fourre-tout », et disparates.

Les réflexions de David Bawden (2001) et plus singulièrement celles d'Alexandre Serres (2014) mettent clairement en évidence la multiplicité des formes prises par la volonté de fournir des référents éducationnels face aux changements induits par les technologies de l'information et de la communication et les numérisations des activités de la société. Cette pluralité de perception témoigne d'une quête de consensus toujours en construction. Aussi, de

¹²³ Serres, A. (2014). Cultures de l'information à l'université. In V.Liquète, *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Éditions. pp.118-131

¹²⁴ Serres, A. (2014). *Ibid.* p.121

récentes réflexions proposent de dépasser les discordances apparentes en intégrant ces « *literacy* » dans un tout indivisible.

2.3.2 La « transliteracy » comme nouvelle voie de réflexion : vers une hybridation des « littératies » ?

Avant d'évoquer la *transliteracy*, nous aborderons la notion de translittération à partir d'une lecture critique partant de son étymologique. Le préfixe « *trans-* » suggère le passage d'un point A vers un point B – et par conséquent l'action que cela produit (suffixe « *-tion* ») – d'un ensemble de lettres (*littera*). En linguistique, la translittération renvoie donc à la transcription des signes de l'alphabet d'un système d'écriture vers un autre système d'écriture (de l'alphabet grec vers l'alphabet latin par exemple), comme l'atteste l'étymologie. Par ailleurs, la notion de *transliteracy* a été théorisée à partir de celle de *literacy* telle que nous l'avons définie en amont dans la langue anglaise (soit la capacité à lire et écrire) auquel s'adjoint le préfixe « *trans-* ». De fait, nous appréhenderons la « transliteracy » par une approche *trans-cendée* (« *cendere* » monter en allant au-delà « *trans* ») des *literacy* existantes vers un tout unifié.

La notion a été énoncée pour la première fois par le chercheur états-unien Alain Liu en 2005, dans le cadre d'un projet de recherche collaboratif et interdisciplinaire visant à collecter les modalités de lectures des individus sur différents supports numériques, d'un point de vue technologique, social et culturel. Outre-Atlantique, la chercheuse britannique Sue Thomas (2006) et ses collègues adoptent un autre point de vue, en focalisant leurs recherches sur les pratiques d'écriture. Ils se sont notamment interrogés sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les formes d'écriture.

Au sein de la littérature, la définition « canonique » reste celle énoncée par Sue Thomas, laquelle définit la translittératie comme « *the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* »¹²⁵. Une conception qui englobe aussi bien les objectifs de recherche (pratiques d'écritures et de lecture) des approches états-unienne et britannique. Cette définition présente la notion comme un ensemble de compétences interactives des usagers à travers les différents dispositifs d'information et de

¹²⁵ <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

communication ; ce qui englobe l'écriture, la lecture, la communication, la recherche d'information, la manipulation d'image, l'usage des réseaux sociaux, et des médias traditionnels (presse, radio, cinéma, télévision).¹²⁶

En France, divers groupes de recherche se sont penchés sur cette thématique émergente. Alexandre Serres (2012) fait remarquer que si la translittératie est née en dehors du cercle des bibliothèques, elle est depuis quelques années interrogées au sein de cette sphère et des domaines de recherches apparentés. Dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, certains chercheurs¹²⁷ s'intéressent à la pertinence d'une approche orientée vers une convergence des « *literacy* »¹²⁸ existants vers une « *transliteracy* » prenant en considération « *des habiletés autant communicationnelles qu'informationnelles* » (Le Deuff, 2013). Pour Divina Frau-Meigs (2012) :

« *Le néologisme de « translittératie », pour insatisfaisant qu'il soit, peut être considéré comme opératoire, car il regroupe en son sein la triple maîtrise de l'information, des médias et du numérique et englobe la notion d'éducation (à la française, comme dans « éducation aux médias ») et la notion d'alphabétisation (à l'anglaise, comme dans « media literacy »), rendant compte de la double dimension abstraite et pragmatique du phénomène considéré.»*¹²⁹

Cette conception globalisante entend répondre aux mutations constantes provoquées par les changements induits aussi bien par la « société de l'information », que par la « révolution numérique ». L'idée de transcender une culture de l'information (*information literacy, IL*) limitée à l'info-*data* et à l'info-*knowledge* pour une approche plus holistique de l'information incluant l'info-*news* (*media and information literacy, MIL*), est également à

¹²⁶ Serres, A. (2012). Repères sur la translittératie. Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476798

¹²⁷ La question est plein essor au sein des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) :

- Delamotte, É., Liquete, V. et Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale* (53), 145-156.
- Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Etudes de communication* (38), 131-147.
- Serres, A. (2012). Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information. E-dossiers de l'audiovisuel.

¹²⁸ Les propositions de convergence concernent trois « littéracies », à savoir la « littéracie informationnelle », la « littéracie des médias » et la « littéracie numérique » (*digital literacy*).

¹²⁹ Frau-Meigs, D. (2012). La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste. E-Dossiers de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information.

Accès : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html#35>

l'étude auprès des instances de L'UNESCO¹³⁰. Alexandre Serres (2012) souligne que « *si la translittératie n'est pas le nouveau paradigme définitif, le Saint Graal de la maîtrise de l'information, version 21e siècle, elle constitue déjà une perspective unifiée, globale, permettant de mieux penser les hybridations et les articulations entre les cultures de l'information, ainsi que les formations à ces cultures.* »¹³¹.

Cette nouvelle orientation marque l'extension de la notion de *culture de l'information* aux *cultures de l'information* (info-documentaire, médiatique, et informatique), comprenant ainsi un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences (à la fois instrumentales et techniques) à transmettre. À la suite d'Alexandre Serres (2014), nous pensons que cette « *multi-dimensionnalité des cultures de l'information à l'université nécessiterait un important chantier de recherche et de réflexion théorique, pour penser ce mixte de cultures et le traduire ensuite dans des dispositifs de formation.* » qui soient efficaces¹³².

Si du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, cette volonté est latente, qu'en est-il du point de vue institutionnel en milieu académique ?

2.3.3 Reconnaissance et nécessité de la formation à l'information dans les sphères institutionnelles et académiques françaises : focus sur quatre décennies d'espoir et d'incomplétude (1977-2017)

L'histoire de la formation à l'information en France fait son apparition dans la décennie allant de la fin des années 1960 à la fin des années 1970. Ces formations premières (et éparées) sont souvent le fait de bibliothèques universitaires ou d'Écoles d'ingénieurs, souhaitant lutter contre le manque de compétences documentaires des étudiants. L'année 1977-1978 marque la volonté institutionnelle du gouvernement d'apporter une assistance aux expériences

¹³⁰Accès : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

¹³¹ Serres, A. (2012). Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information. *E-dossiers de l'audiovisuel*, p.8

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01114601

¹³² Serres, A. (2014). *Op.Cit.* p.134

pédagogiques de formation à l'information, avec la création du BNIST (Bureau National de l'Information Scientifique et Technique).¹³³

En 1979, cet organe est remplacé par la MIDIST (Mission Interministérielle pour le Développement de l'Information Scientifique et Technique), qui est pourvue d'une plus grande accréditation financière par le gouvernement ; bénéficiant ainsi d'une plus grande marge de manoeuvre. Ce choix politique est consécutif à l'électronisation croissante de la société française, avec l'insertion de nouveaux serveurs (Téléystème-Questel et G.Cam) et l'avènement du minitel¹³⁴. Les années qui suivront voient l'insertion des SRI (systèmes de recherche d'information) dans les bibliothèques, et la nécessité de former les professionnels de l'information et les usagers devient une question centrale. Afin de répondre à ce besoin de plus en plus important, sept URFIST (Unité de Recherche et Formation à l'Information Scientifique et Technique) voient le jour dans les grandes villes étudiantes, entre 1982 et 1983. Cette période reste toutefois fortement symbolisée par une dimension essentiellement technique et professionnalisante de la maîtrise des logiques informationnelles (Panijel, 1996).

La Loi Savary du 26 janvier 1984, qui entend réformer l'enseignement supérieur pour lutter contre un fort taux d'« échec » à l'université, ouvre une nouvelle ère pour la formation à l'information¹³⁵, avec l'introduction de l'enseignement des « *langages fondamentaux* », c'est-à-dire les « *connaissances de base indispensables à tout projet d'étude, parmi lesquels figure la documentation.* »¹³⁶. Dès la mise en place du projet de Loi, l'Université de Paris VIII fait le choix d'insérer les cours dans les cursus des étudiants de première année. Cette action pionnière et unique en son temps, est encore considérée comme un modèle d'intégration de la formation à l'information dans les *curriculums*, et permettra notamment l'évaluation de son efficacité sur la « réussite » des étudiants en ayant bénéficié, au regard de leurs parcours universitaires (Coulon, 1993 et 1999)¹³⁷.

L'arrivée de l'Internet grand public en France au milieu des années 1990, pose de nouveaux défis aux politiques de formations institutionnelles et universitaires. Si l'appel de l'interassociation ABCD¹³⁸ (1996) visant à établir un « *haut comité pour la culture de*

¹³³ Panijel, C. (1996). La formation documentaire dans l'enseignement supérieur en France. In *La formation documentaire dans les différents contextes de l'Europe, de l'Afrique et de l'Amérique du Nord : vue d'ensemble*. pp.95-96. Accès : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=669

¹³⁴ Panijel, C. (1996). *Ibid.* p.96

¹³⁵ Accès : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000692733>

¹³⁶ Panijel, C. (1996). *Op. Cit.* p.97

¹³⁷ Fressard, O. (2002). Paris VIII, pionnière en formation des usagers. *Bibliothèque(s)*, (5-6), pp.31-33

¹³⁸ L'interassociation regroupait des archivistes, bibliothécaires, conservateurs et documentalistes.

l'information » n'a pas été suivi d'effet¹³⁹, la réforme Bayrou (1997) marque une étape importante dans la reconnaissance institutionnelle de la formation à l'information, « *en intégrant pour la première fois une unité de 'méthodologie du travail universitaire'* » [MTU]¹⁴⁰ dans les cursus. En parallèle, le gouvernement lance la mise en place des réseaux FORMIST, dédié à la formation à l'information scientifique et technique. Si ce dernier s'est renforcé dans le temps, l'efficacité des MTU n'a pas véritablement été évaluée.

En 2000, le B2i (Brevet informatique et internet) est instauré dans l'enseignement primaire et secondaire, afin « *de répond[re] à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication.* »¹⁴¹. Cette démarche sera suivie deux ans plus tard par la mise en place du C2i (Certificat informatique et internet), destinée à accroître ces mêmes compétences auprès des étudiants de l'enseignement supérieur.

Notons par ailleurs que les assises nationales de 2003, consacré à l'éducation à l'information, envisageait, entre autres, « *la manière de mettre en place, de la maternelle à l'université, les dispositifs aptes à former correctement [les apprenants]* »¹⁴². Des réflexions qui ont abouti à la création d'une ERTÉ (Equipe de Recherche Technologique en Éducation).

Néanmoins, si ces volontés politiques sont à souligner, les dimensions techniques et procédurales y prédominent, au détriment d'une approche compréhensive de l'information comme élément de connaissance¹⁴³ (Serres et Le Deuff, 2007). La convergence des cultures de l'information (*info-knowledge*, *info-data* et *info-news*) a plus récemment donné lieu à de nouvelles mesures des pouvoirs publics, qui placent de nouveau l'information (comprise en tant qu'objet de savoir) dans une position résiduelle, au détriment de l'*info-news*¹⁴⁴ (Serres, 2014 ; Duplessis, 2016). *Au regard de tous ces éléments, le bilan des réponses*

¹³⁹ **ABCD.** (1996). Manifeste ABCD pour la culture de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'Information*, 33(4-5), pp.222-223

Accès : <http://www.adbs.fr/manifeste-abcd-pour-la-culture-de-l-information-13633.htm?RH=ACCUEIL>

¹⁴⁰ **Panijel-Bonvalot, C.** (2005). La formation documentaire des étudiants en France. *Bulletin des bibliothèques de France*, 50(6), p.19

¹⁴¹ Accès : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>

¹⁴² **Losfeld, G.** (2003). Conclusions générales des Assises nationales pour l'éducation à l'information.

Accès : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-Losfeld.htm>

¹⁴³ **Serres, A. et Le Deuff, O.** (2007). Outils de recherche : la question de la formation.

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177323/

¹⁴⁴ *Conférence* :

- **Serres, A.** (2014). Réflexions sur le I de l'EMI. *Mediadoc*, (12), 2-5.

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01179987

- **Duplessis, P.** (2016). L'Information-documentation au risque de l'EMI. Journée d'étude GRCDI-ESPE de Caen et Rouen, « L'EMI en questions : enjeux, prescriptions, contenus, apprentissages », Caen, France. Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01483397

institutionnelles à « la formation à » (ou « l'éducation à ») l'information reste insuffisant, et marqué par une vision fonctionnaliste.

Du point de vue scientifique, et singulièrement au sein des Sciences de l'Information et de la Communication, la dernière décennie a été féconde en réflexion sur ce besoin d'institutionnalisation, mais également sur les moyens pouvant être mis en œuvre par les services communs de documentation de l'enseignement secondaire et supérieur. La journée d'étude autour de l'ERTÉ (mentionnée *supra*) réunie à Lille en octobre 2008, pour réfléchir sur l'éducation à la culture informationnelle et les modalités d'un curriculum documentaire, s'inscrit dans cette perspective. Nous pouvons également mentionner les réflexions conduites autour du GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information), ou plus récemment, le Projet ANR Translit (2013-2016) dont l'ambition était de réfléchir à la convergence des cultures de l'information, et la didactique appropriée.

Néanmoins, il faut rappeler que la question institutionnelle ne constitue pas le seul écueil. En effet, si en contexte universitaire, la BU est perçue comme le principal organe de dispensation des savoirs et savoir-faire ambitionnés, plusieurs interrogations et zones d'ombres subsistent : présentement, quel est le contenu des formations dispensées aux étudiants ? Sont-elles avant tout structurées autour d'une approche critique de l'information ou selon une considération premièrement bibliothéconomique ou académique ? Quel bilan peut-on en dresser dès la fin de la première année universitaire ? Les résultats mis en évidence, il y a 20 ans, au sein de l'Université de Paris VIII sont-ils encore d'actualité ?

Conclusion du chapitre II

Ce chapitre a fait le point sur les notions charnières de notre programme de recherche. Nous avons défini les notions d'« information » et de « document » du point de vue de la littérature en SIC. Cette phase liminaire a été complétée par une approche critique présentant l'information comme un enjeu majeur du XXI^e siècle.

En effet, dans le contexte sociotechnique et socio-économique des pays industrialisés, la numérisation accrue des contenus, et plus singulièrement du savoir, appelle à une maîtrise de l'information. Toutefois, cette problématique n'est pas nouvelle et puise même ces racines dans l'avènement de la « société de l'information » vers le milieu des années 1970. Pour autant, l'appel de l'American Library Association (ALA) en 1989 constitue le premier pas

marquant vers une maîtrise de l'information comme compétence sociale fondamentale, des points de vue académique, professionnel et citoyen.

L'internationalisation de l'*information literacy* a contribué à étendre la réflexion au cours des décennies. En France, le paradigme d'une maîtrise de l'information (transposition de l'anglais *information literacy*) apparaît vite limité, en ce qu'elle reste attachée à une dimension procédurale, n'incluant pas suffisamment les savoirs qui sous-tendent ces savoir-faire. Aussi, vers le milieu des années 2000, la notion de culture informationnelle fait son apparition dans le paysage de la recherche en Sciences de l'Information et de la Communication. Cette singularité française était fortement marquée par la volonté de tracer les contours d'une ***formation à l'information***.

Nous avons achevé cette revue de la littérature en nous intéressant aux cultures de l'information, qui appellent à une redéfinition des acquis théoriques antérieurs. L'idée d'une convergence de ces différentes cultures fait son chemin et constitue au moment où nous écrivons un paradigme en plein essor, dont les contours restent à délimiter. Cette hybridation des cultures de l'information – vers une « translittératie » – entend transcender les divergences théoriques en permettant la production d'outils didactiques transversaux permettant de concevoir un rapport critique et averti envers les trois déclinaisons de l'information : *l'info-data*, *l'info-knowledge*, et *l'info-news*. Toutefois, dans le contexte français, les politiques institutionnelles visant à permettre la formation à l'information, restent foncièrement marquées par une conception instrumentale de la recherche d'information et de la maîtrise des environnements numériques ; faisant de l'information en tant qu'objet de connaissance, un élément subsidiaire. Si cela représente une difficulté importante, on peut toutefois s'interroger sur les actions des formations à la méthodologie documentaire conduites au sein des Services Communs de la Documentation (SCD) des Universités, et leurs propensions à proposer une vision élargie et citoyenne de la maîtrise de l'information, plutôt qu'une approche utilitariste et située (le seul cadre de la BU et de l'université).

Le prochain chapitre sera consacré à la recherche d'information dans les environnements numériques, où nous questionnerons de façon plus formelle les dispositifs mis en place par la BU de l'Université des Antilles.

CHAPITRE III. La dimension technique de la recherche d'information : des discours angéliques à la réalité des pratiques

Dans ce chapitre nous allons nous intéresser à la recherche d'information dans les environnements numériques (sans toutefois nous y restreindre). Nous entamerons cette réflexion par les deux formes de déterminismes véhiculés par la doxa, puis nous soulèverons les enjeux liés aux dispositifs et à la médiation au sein de l'université, en nous intéressant uniquement à ceux mis en place par la bibliothèque universitaire.

Dans un second mouvement, nous établirons une clarification terminologique entre ce que supposent recherche documentaire et recherche d'information, en les transcendant par l'introduction du concept de pratique informationnelle. Enfin, nous présenterons l'élément de mesure qui nous permettra d'objectiver et d'analyser ces pratiques.

3.1 Au-delà des déterminismes : entre approche techniciste et imaginaires sociaux

L'objectif assigné à cette première sous-partie vise à balayer la perspective dans laquelle nous nous engageons de toute forme de déterminisme, tant technique, que sociaux. Nous passerons en revue les principaux d'entre eux, en indiquant de façon marquée notre distanciation par un recours à la littérature scientifique sur la question ; allant ainsi au-delà des pseudo changements sociaux orchestrés par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), ou encore de la figure persistante dans l'opinion publique des « digitales natives ».

3.1.1 Les objets techniques comme moteur de changements sociaux : limites et perspectives

Comme nous l'avons vu antérieurement, depuis les années 1970, le spectre de la « société de l'information » plane sur les sociétés occidentales, au point d'aviver des conceptions déterministes.

La première d'entre elles, le déterminisme technique, se positionne dans la lignée des modes de pensées de l'industrie, qui modèle des objets techniques qui sont ensuite intégrés dans la sphère sociale. Cette logique technicienne relègue au second plan la dimension humaine, en l'abaissant au rang de *sujet* (par opposition à celle d'*acteur*), conférant ainsi un statut moins rationnel aux individus. Penser les technologies « nouvelles » (objets communicationnels ou dispositifs) du point de vue des sciences de l'information et de la communication impliquent comme le suggère Alex Mucchielli (2004) de se détacher « *de toute la mythologie qui les entoure* »¹⁴⁵.

En effet, l'évolution technologique cristallise au sein de l'espace public des attentes en même temps qu'elle génère des discours d'accompagnement émanant des sphères technicienne et politique. En dépit du fait que ces éléments ne constituent pas le noyau de notre étude, nous ne voulons pas ignorer les enjeux économiques et politiques qui sous-tendent ces discours. Dans ces derniers, le déterminisme technique est souvent avancé comme moteur de changements sociaux, d'abaissement des fractures sociales et plus récemment d'accès au savoir qu'il favoriserait par la médiation informatico-numérique.

Selon Francis Jauréguiberry et Serge Proulx (2011), « *cette approche, qui correspond à un déterminisme technique, se situe encore aujourd'hui en aval des conceptions contemporaines de la technologie [...] et consiste à évaluer les effets des dispositifs techniques sur les comportements individuels et collectifs, et, partant, sur l'organisation et le changement socio-historique* »¹⁴⁶. Ces mythes qui sillonnent encore nos espaces publics, concernent directement notre objet d'étude qui questionne entre autres l'accès à l'information, au savoir, et dans une moindre mesure l'usage des dispositifs techniques contemporains, dont certains – moteurs de recherche généraliste – sont porteurs d'idéologie techniciste. Face à ce constat toujours actuel, Alex Mucchielli (2004) soulignait déjà que « *c'est au chercheur en sciences de l'information et de la communication qu'il appartient, au premier chef, de contrer cette pensée dominante* »¹⁴⁷.

En définitive, le déterminisme technique apparaît comme une conception limitée et peu propice à l'analyse, d'autant plus qu'elle frappe parfois aux portes de la recherche scientifique, comme nous le verrons dans la partie consacrée à la figure des « *digitales*

¹⁴⁵ Mucchielli, A. (2006). *Les sciences de l'information et de la communication*, 4e édition. Paris : Hachette. p.12

¹⁴⁶ Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Paris : Erès, p.11

¹⁴⁷ Mucchielli, A. (2006). *Op.Cit.* p.15

natives » ou natifs numériques (Mark Prensky 2001). Comme le souligne Alex Mucchielli (2006) :

« Cette problématique de changement devant le progrès technique n'est pas nouvelle. C'est une vieille problématique que l'on retrouve chaque fois qu'il y a une avancée technologique majeure. La réponse n'est jamais à faire, on le sait maintenant, en termes de cause-effet simple. Elle est toujours à faire en termes de systémisme, car c'est toujours tout un ensemble d'éléments qui changent en même temps et qui sont liés entre eux par des causalités circulaires »¹⁴⁸.

Un point de vue qui pose les bases d'une approche plus totalisante des dispositifs et objets techniques, ne se limitant pas à cette seule dimension. Les études d'usages constituent un courant de non-alignement, et appréhendent l'immersion d'objet technique au sein de la sphère sociale à travers la complexité qui s'y développe. Nous y reviendrons ultérieurement au cours de la rédaction. Pour l'heure, nous poursuivons notre réflexion, en nous intéressant à une autre forme de déterminisme tout aussi réductrice : le déterminisme générationnel.

3.1.2 Les « digital natives » ou le récit d'un mythe contemporain

La notion de « *Digital Natives* » a fait son apparition dans le monde de la recherche anglo-saxonne à l'orée du XXI^e siècle. Son promoteur, Marc Prensky (2001) propose d'observer « le fossé important »¹⁴⁹ s'étant creusé entre les individus nés avant et après l'avènement de l'ère digital. Son propos est d'opérer un clivage dans le rapport au monde et au savoir entre les deux catégories qu'il se propose de mettre en relief : les *digitals natives* et les *digitals immigrants*. Ce changement – sinon cette rupture – est à mettre, selon lui, à l'actif « *de l'arrivée et de la dissémination fluctuante des technologies de l'information et de la communication dans les dernières décennies du XXI^e siècle* »¹⁵⁰.

La réflexion de Prensky va plus loin, en ce qu'il émet l'hypothèse d'un changement cognitif – répercussions mentale à long terme – dû à l'immersion permanente des jeunes individus nés

¹⁴⁸ Mucchielli, A. (2006). *Op. Cit.* p.14

¹⁴⁹ Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), p.2

Traduction personnelle de : « *A really big discontinuity* ».

¹⁵⁰ Prensky, M. (2001). *Op. Cit.* p.2

Traduction personnelle de : « *the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the twentieth century* ».

dans cette ère digitale. Nous considérons qu'à l'instar du déterminisme technique décrit en amont, cette croyance en un changement cognitif doit être appréhendée avec quelques réserves. En effet, la littérature critique à l'égard de cette notion est féconde et rappelle que l'immersion au sein d'espaces sociaux fortement marqués par les technologies de l'information et de la communication, n'augure pas de facto une appropriation « naturelle » et une maîtrise intuitive des outils techniques. Cela intéresse notre sujet au premier plan, en ce que les étudiants que nous nous proposons d'étudier se situent principalement dans cette pseudo catégorie (« *digitales natives* »). Pour autant, est-il raisonnable de penser qu'ils disposent des connaissances et des compétences innées des moyens, des outils et des méthodes d'accès à l'information ?

La littérature abordant la question sous cet angle est formelle quant à ses conclusions. Les travaux d'envergure de Diane Mittermeyer et Diane Quirion (2002) au Québec (N=3003)¹⁵¹, ont mis en évidence les lacunes importantes des étudiants faisant leurs entrées à l'université, en termes de connaissances méthodologiques (procédure, question éthique) et compétences techniques (utilisation des outils)¹⁵². Dans un autre contexte d'étude (Belgique), les chercheurs Paul Thirion et Bernard Pochet (2008), ont reconduit cette même enquête (N=1715) en y insérant des variables d'ordre sociologique, absente de la perspective québécoise. Leurs conclusions d'enquête convergent et signalent que : « *le niveau de performance documentaire des étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur, tel que mesuré par l'enquête est [jugé] faible [...]* »¹⁵³. Par ailleurs, ils ajoutent qu'« *il apparaît [...] clairement que l'utilisation d'Internet ou en tout cas la disposition d'une connexion Internet au cours des études secondaires n'améliore pas cette performance* », balayant ainsi d'un revers de main tout déterminisme technique ou générationnel.

En France, dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, l'étude conduite par Brigitte Simonnot (2009) sur le rapport des étudiants au moteur de recherche

¹⁵¹ L'échantillon global était constitué de 5281 individus, le nombre de réponses (N=3003) a donc abouti à un taux de participation estimé à 56,9%.

¹⁵² **Mittermeyer, D. et Quirion, D.** (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises. CREPUQ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

¹⁵³ **Thirion, P. et Pochet, B.** (2008). Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Résultats d'une enquête EduDOC-CIUF en Communauté française de Belgique. *Cahiers de la Documentation*, 45(4), p.10

Google¹⁵⁴ a mis en évidence les pratiques d'utilisation «*rudimentaires*» conférées à ces outils, au détriment d'une véritable stratégie de recherche.

En somme, au regard de l'angle que nous avons choisi d'observer, l'essence même de la notion de «*Digital Natives*» ne résiste pas à l'analyse. Il va sans dire que «l'appel» de Prensky (2001) à prendre en considération les changements induits par la numérisation des savoirs et de l'information, ainsi que l'évolution et les mutations continues des Technologies de l'Information et de la Communication, sont autant d'éléments à ne pas perdre de vue, au moment d'analyser les pratiques informationnelles des étudiants, tels que nous l'envisageons. Néanmoins, il convient d'y recourir par une vision dénuée de tout déterminisme, aussi bien technique, que générationnel.

Nous poursuivrons dans les lignes suivantes, en nous intéressant à deux concepts clés de notre étude : le dispositif et la médiation.

3.2 Approche des concepts de dispositif et de médiation : quels enjeux à l'université ?

Cette sous-partie introduira les concepts de dispositif et de médiation, en précisant la valeur ajoutée qu'ils confèrent à l'analyse. Nous porterons à l'analyse deux formes de dispositifs : les outils d'aide à la recherche mis à disposition par la bibliothèque universitaire et l'enseignement de la formation à la méthodologie documentaire délivrée aux primo-arrivants (étudiants de L1).

Deux points qui invitent à prendre en considération ces deux types de médiation, c'est-à-dire la mise à disposition de savoirs (outils d'aide à la recherche) et la transmission de savoir-faire info-documentaire (formation documentaire).

¹⁵⁴ **Simonnot, B.** (2009). De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants (31-57.). In G.Gallezot et B.Simonnot, *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C&F éditions.

3.2.1 Les concepts de dispositif et de médiation vus par les Sciences de l'Information et de la Communication

Dans son acception contemporaine, le dispositif s'entend comme l'« *ensemble [des] d'éléments agencés en vue d'un but précis* »¹⁵⁵. Notons par ailleurs que dans le langage courant, l'emploi du terme est souvent associé aux professionnels ayant à charge de faire fonctionner des ensembles organisés. Cette acception technique remonte au XIXe siècle, où le dispositif était alors pensé comme un ensemble complexe d'appareils auquel est attribuée une fonction.

Du point de vue des SIC, Yves Jeanneret (2005) souligne que si le terme renvoie premièrement à ce qui est « disposé », c'est-à-dire arrangé ou combiné ; ce principe vise avant tout à répondre à un besoin défini en amont¹⁵⁶, fût-il de nature technique ou non. Pour autant, le concept de dispositif ne saurait être limité à sa seule matérialité, en ce sens où il s'inscrit dans des environnements sociaux et des contextes spécifiques, où ils sont « *rend[us] disponibles* »¹⁵⁷ (André Bertin, 1999) par des médiateurs ou concepteurs, à l'attention de public défini en amont. Cette dimension *d'entre-deux* inhérente au dispositif appelle à prendre en considération le concept de médiation, qui sert de lien à cette interaction. Un point sur lequel, nous reviendrons de manière plus détaillée.

En outre, penser le dispositif, c'est réfléchir à la fois sur sa nature et la fonction dont il est porteur, en d'autres termes, les dimensions stratégique et médiatrice qu'il incarne. Françoise Paquienseguy (2006) rappelle que le concept doit être appréhendé comme une « *construction au sens technique, mais aussi d'un point de vue social [...] puisqu'il matérialise les ambitions, les volontés et les stratégies des acteurs qui l'ont conçu* »¹⁵⁸. En effet, toute médiation met en lien un *énonciateur (ou médiateur)* et un public *récepteur (ou usager)* et ne saurait comme le souligne Yves Jeanneret (2005), être neutre. Un point de vue déjà émis par Hugues Peeters et Philippe Charlier (1999), pour qui avec « *la notion de dispositif, on se*

¹⁵⁵ Dispositif. (s.d). Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Accès : <http://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>

¹⁵⁶ *Médiation*. Y. Jeanneret et F. Massit-Folléa (2005), Société de l'information et de la connaissance : glossaire critique. Paris : La documentation française. p. 105

¹⁵⁷ Bertin, A. (1999). *Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie*. Hermès, (25). p.41

¹⁵⁸ Paquienseguy, F. (2006). Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ? Actes du colloque international du 13-15 septembre 2006, « Enjeux et Usages des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle ». Belgique, Université Libre de Bruxelles.

Accès : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104296

trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin »¹⁵⁹. **En somme, étudier le concept de dispositif renvoi à analyser une forme de communication médiatisée, entre une sphère émettrice et une sphère réceptrice**, dont l'enjeu est cristallisé par les phénomènes de médiation.

L'étymologie de cette dernière est issue du latin « *mediatio* » du verbe « *mediare* » (être au milieu), et renvoie à une position (d') intermédiaire. Le terme recouvre de multiples significations selon le contexte dans lequel il est employé.

Du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, Vincent Liquète (2010) la définit comme « *la recherche du lien entre l'énonciateur et le récepteur* »¹⁶⁰, un point de vue qui, en dépit des apparences est à distinguer des théories fonctionnalistes d'émission-réception.

En effet, la médiation est ici perçue comme un procédé communicationnel, technique et discursif servant d'entre-deux. Ainsi, il déborde le simple cadre de la transmission, processus qui désigne le transfert d'informations à l'aide de signaux sémio-techniques d'un point à un autre. Par conséquent, il s'agit plutôt de souligner que la médiation suppose un « *lieu* »¹⁶¹ où interagissent « *les trois dimensions [...] de l'acte de médiation : son substrat technique [...], ses procédures politiques et professionnelles [...], son sens culturel et social [...]* »¹⁶². De fait, elle est le lien par lequel le projet des médiateurs est structuré dans et par le dispositif technique (substrat matériel) à l'attention des publics ciblés (conférant le sens social).

Dans le domaine des sciences de l'information et de la documentation, le concept est employé pour évoquer le procédé par lequel, « *les actions de médiation visent à effacer totalement l'action présentielle des professionnels en recomposant la communication entre les récepteurs et un dispositif technique médiatisé mis à leur disposition* »¹⁶³. L'exemple des bibliothèques universitaires illustre bien ce cas de figure. Les missions des SCD (Service Centre Documentation) des bibliothèques sont de produire et d'administrer des bases de données documentaires à même de répondre à la diversité des demandes informationnelles émanant des différentes disciplines constituant l'université à laquelle elle est rattachée. Ce

¹⁵⁹ Hugues, P. et Charlier, P. (1999). *Contribution à une théorie du dispositif*. Hermès, (25). p.18

¹⁶⁰ Liquète, V. (2010). *Présentation générale : formes et enjeux de la médiation*. In V. Liquète, *Médiations : les essentiels d'Hermès*. Paris : CNRS éditions. p.11

¹⁶¹ Liquète, V. (2010). *Ibid.* p.11

¹⁶² Jeanneret, Y. (2005). *Op. Cit.* p.107

¹⁶³ Liquète, V. (2010). *Op. Cit.* p.17

contexte de médiation technique conduit le bibliothécaire à adopter un positionnement qui « *consiste à mettre à disposition des informations supposées recherchées et faire sens chez les usagers* »¹⁶⁴.

Nous concluons en rappelant avec Daniel Peraya (1999) que la médiation « *a pour fonction et pour résultat de transformer la relation entre les sujets (les acteurs) ou entre les sujets et des objets (des savoirs, des connaissances)* »¹⁶⁵. Nous proposons d'étendre la réflexion en la focalisant sur la médiation les dispositifs d'aide à la recherche conçus et « médiés » par la bibliothèque universitaire de l'UA.

3.2.2 Les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire comme dispositifs info-communicationnels

Après avoir exposé le concept de dispositif de manière générale, nous allons désormais en présenter un type singulier : le dispositif info-communicationnel. La particularité de ce type de dispositif est qu'il traite de la *communication* de l'*information*. Rappelons avec Viviane Couzinet (2009), qu'en « *partant du constat que les démarches informationnelles se réalisent dans des actes de communications, l'étude des dispositifs d'information s'inscrit dans une problématique où information et communication se croisent en permanence.* »¹⁶⁶.

De plus, ce type de médiation « *dépasse la simple transmission de l'information pour aller vers une construction de liens entre besoin et usage d'information, pour permettre à l'individu de transformer l'information en connaissance* »¹⁶⁷. La médiation documentaire – ici technique – est avant tout, une médiation des savoirs, qui vise à recenser, puis diffuser l'information afin qu'elle soit appropriée par les usagers à qui elle se destine.

Face à la « concurrence » induite par les moteurs de recherche généralistes¹⁶⁸, les bibliothèques universitaires ont été contraintes d'innover et de défendre un monopole que la

¹⁶⁴ Liqueste, V. (2010). *Ibid.* p.18

¹⁶⁵ Peraya, D. (1999). *Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT.* Hermès(25). p.162

¹⁶⁶ Couzinet V. (2009). Dispositifs info-communicationnels : contribution à une théorie. In Couzinet V. (Dir), *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires.* Paris : Lavoisier-Hermès. p.23

¹⁶⁷ Gardiès, C. (2008). *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes.* Dijon : Educagri Editions. p.31

¹⁶⁸ Le rapprochement dont il est question se fonde sur les acquis de la littérature scientifique, mettant en évidence cette ambivalence entre des deux types ressources dans les représentations et les pratiques des étudiants. Un

critique scientifique a parfois perçu comme étant menacée. Le dispositif, en sa qualité d'outil agencé, symbolise comme le rappelle Brigitte Simonnot (2010), le lieu d'une « rencontre » entre concepteur et utilisateur. Les collections numérisées des bibliothèques universitaires offrent ainsi l'accès à des sommes d'informations mises à disposition des étudiants en fonction de leur appartenance disciplinaire ou de leur niveau de formation, se constituant ainsi en un dispositif info-communicationnel.

Marie Desprès-Lonnet et Jean-François Courtecuisse (2006) entrevoient la « *documentation électronique* » comme l'ensemble des ressources dont l'accès passe par une médiation technique, comprenant ainsi « *la recherche d'articles dans un bouquet de périodiques électroniques, l'interrogation de bases de données bibliographiques, ou encore l'utilisation de moteur de recherche sur internet* »¹⁶⁹. Partant du principe que l'une des missions des bibliothécaires vise à repérer, sélectionner et mettre à disposition des ressources info-documentaires jugées pertinentes pour les besoins liés à l'environnement universitaire ; nous analyserons le rapport des étudiants à deux types de dispositifs info-communicationnels, comprenant d'une part le catalogue documentaire¹⁷⁰ (Kolibris) et d'autre part le moteur de recherche¹⁷¹ (UAdoc) de la bibliothèque universitaire de l'Université des Antilles. Un objectif qui suggère les interrogations suivantes : quels rapports les étudiants entretiennent-ils vis-à-vis de ces dispositifs ? Comment les considèrent-ils en comparaison avec les moteurs de recherche généralistes ?

3.2.3 La formation documentaire dispensée par la bibliothèque universitaire comme dispositif formatif et processus d'affiliation aux normes intellectuelles du travail universitaire

Au-delà de la simple mise à disposition de connaissances structurées, la bibliothèque universitaire a recours à un second type de dispositif visant à permettre une appropriation et une compréhension des enjeux des dispositifs info-communicationnels discutés dans la sous-

constat dont rendent compte les littératures francophones et anglo-saxonnes, et qui leur confère une forte crédibilité.

¹⁶⁹ Courtecuisse, J-F et Desprès-Lonnet, M. (2006). *Les étudiants et la documentation électronique*. Bulletin des bibliothèques de France, 51(2). p.33

¹⁷⁰ Accès : http://opac.martinique.univ-ag.fr/uPortal/Initialize?uP_reload_layout=true&uP_tparam=props

¹⁷¹ Accès : http://primo-33uag.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?vid=UAG

partie précédente : la formation à la méthodologie documentaire, qui à des fins de concision sera à présent signalée par l'appellation de formation documentaire.

L'objectif de ce second dispositif vise à la fois à inculquer les normes intellectuelles en vigueur à l'université (Coulon, 1999), et d'en acquérir une maîtrise progressive, notamment par « les bonnes pratiques »¹⁷² visant à utiliser les ressources mises à disposition par la bibliothèque universitaire. En cela, ce dispositif constitue à la fois un complément du précédent, et un élément de repère pour y naviguer et en maîtriser les enjeux intellectuels et environnementaux (attentes universitaires). À ce titre, il s'agit d'une véritable socialisation¹⁷³, c'est-à-dire l'ensemble des « *processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement [dans un environnement donné]. Elle a deux fonctions essentielles : favoriser l'adaptation de chaque individu [au vivre-ensemble] et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres [de l'environnement considéré].* »¹⁷⁴.

Nous proposons d'explicitier ces attentes, en observant les objectifs que se propose ce dispositif de formation plurielle et graduelle, dont nous n'étudierons que son premier niveau d'instruction¹⁷⁵ :

¹⁷² Pour autant, notre étude n'entend pas s'arrêter à observer ce qui est censément convenable de faire en termes de pratiques, mais plutôt de les analyser pour elles-mêmes, c'est-à-dire pour ce qu'elles sont et non ce qu'elles devraient être.

¹⁷³ À la suite de Boyer, Cordian et Erlich (2001), nous tenons à préciser que le processus de socialisation en première année universitaire est pluriel et ne résume pas aux « *seules modalités d'affiliation intellectuelle et sociale à l'université* ». Cette précision étant apportée, nous soulignons que l'« affiliation intellectuelle » s'avère la plus pertinente pour servir les besoins de notre démarche de recherche.

Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136(1), p.97

¹⁷⁴ **Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. et Roux, J.-P.** (1997). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Édition Hatier. p.291

¹⁷⁵ C'est-à-dire celui dédié aux étudiants de première année (L1). Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de la seule formation commune à l'ensemble des disciplines composant l'université, et que par ailleurs cette formation constitue le premier vecteur de socialisation aux normes du travail universitaire.

Intitulé de la formation	Objectifs	Contenu
Passeport documentaire - Initiation (L1)	- <u>Connaissance générale de la recherche d'information</u>	- Préparer sa recherche - Caractériser l'information et les documents - Trouver l'information - Exploiter les résultats
Passeport documentaire - Perfectionnement (L2/L3)	- <u>Se perfectionner</u> à la culture de l'information en donnant une bonne connaissance théorique des documents disponibles en BU.	- Démarche pour mener une recherche complexe - Les outils pour la recherche d'information - Produire un dossier, rapport ou mémoire
Passeport documentaire - Maîtrise (M1/M2)	- <u>Connaître</u> les sources en rapport avec « <u>mon</u> » parcours. - <u>Être capable de</u> définir son sujet en plusieurs mots clés (démarche heuristique). - <u>Être en mesure</u> d'exploiter ces mots-clés dans les différents outils documentaires à ma disposition. - Élargir ma recherche.	- La documentation scientifique - L'interrogation des sources - L'exploitation des résultats - Techniques de veille

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des objectifs des formations documentaires dispensées

La formation documentaire est dispensée¹⁷⁶ depuis 2006 par le Service Commun de la Documentation (SCD) au sein de l'Université des Antilles (UA). Elle est décrite en interne comme « *un dispositif de formation obligatoire et validé, inscrit dans les maquettes pédagogiques de tous les étudiants de licence 1 et de quelques licence 2 et 3 et Master 1 et 2.* »¹⁷⁷.

Dans la continuité de l'idée de socialisation évoquée antérieurement, le tableau ci-dessus liste les *normes* – autrement dit, ce qui est considéré comme convenable par un groupe – afférentes aux modalités de recherche d'information. Cette volonté est mise en évidence par les éléments soulignés dans le tableau. Par ailleurs, comme annoncé, nous focaliserons notre analyse sur le premier niveau de ce dispositif de formation (L1), qui se propose de « *présente[r] l'ensemble des connaissances utiles pour mener à bien tous [les] travaux de recherche, dont les sujets sont [bien souvent] déterminés par [les] enseignants [...]* »¹⁷⁸. À ce titre, la bibliothèque est donc présentée comme un « *espace documentaire incontournable* »¹⁷⁹. Nous soulignons enfin que ce premier volet de la formation documentaire entend sensibiliser les étudiants à l'ensemble du processus de recherche, c'est-à-dire aux notions premières (information, document), aux savoirs nécessaires (connaissances des architectures de l'information), à la maîtrise de l'accès aux outils de recherches, et enfin à la communication de l'information (norme de citation). L'objectif étant qu'ils acquièrent les *valeurs partagées* au sein de l'université, en matière de recherche d'information et de production de connaissances, afin qu'ils réalisent ce que Coulon (1997) a qualifié de « métier d'étudiant », autrement dit, le *rôle* que l'on attend d'eux.

Si cette démarche de la bibliothèque universitaire est légitime et nécessaire au regard de la littérature traitant des compétences des étudiants à leurs entrées à l'université ; le risque n'est-il pas de conférer à cette formation un caractère trop bibliothéconomique, où la BU serait présentée comme « LA » réponse aux besoins informationnels suscités par l'environnement universitaire ?

¹⁷⁶ Sous l'appellation de « Passeport documentaire ».

¹⁷⁷ Selon le projet de contrat quinquennal (2017-2021) du Service Commun de la Documentation de l'Université des Antilles (Mai 2016). p.7

¹⁷⁸ Accès :

http://buag.univ-ag.fr/sites/buag.univ-ag.fr/files/Cours/2016_initiation_web_web/co/module_initiation_1.html

¹⁷⁹ Accès :

Accès :

http://buag.univ-ag.fr/sites/buag.univ-ag.fr/files/Cours/2016_initiation_web_web/co/preparer_sa_recherche.html

Si la nécessité de la mise en avant de ses services par la bibliothèque universitaire n'est évidemment pas à critiquer, l'efficacité de la démarche est à questionner. En effet, quelle est la perception de cette formation aux yeux des étudiants ? Comment est-elle évaluée ? Que pouvons-nous dire à propos de son appropriation à la fin de la première année universitaire ?

3.3 La recherche d'information dans les environnements numériques : définition(s) et mesure d'objectivation

Après avoir exposé les deux acceptions que nous conférons au concept de dispositif et les formes de la médiation qu'il suggère dans le cadre de notre recherche, nous poursuivrons cette discussion conceptuelle en nous intéressant désormais à l'activité de recherche d'information dans les environnements numériques.

3.3.1 La démarche de recherche : du besoin d'information à la clarification terminologique entre « recherche documentaire » et « recherche d'information »

La démarche de recherche naît d'un besoin, autrement dit d'une « *situation de manque [de la] prise de conscience [de ce] manque* »¹⁸⁰, qui relève des « *exigence[s] née[s] de la nature ou de la vie sociale* »¹⁸¹. Ainsi parle-t-on de besoins physiologiques – s'hydrater ou se nourrir – et de besoins créés par l'univers social (se vêtir, ou encore le besoin d'appartenance). Ces derniers relèvent davantage du désir, qui en psychologie sociale désigne la « *tendance spontanée et consciente vers une fin avec une représentation de cette fin* »¹⁸².

A contrario, la recherche d'information selon Yves-François le Coadic, naît de « *l'existence dans un contexte donné d'un problème à résoudre, d'un objectif à atteindre et le constat d'un état de connaissance insuffisante ou inadéquate, donc d'un manque de connaissances qui*

¹⁸⁰ Besoin. (s.d). Trésor de la langue française (TLFi).

Accès : atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=551527770;r=1;nat=;sol=0;

¹⁸¹ Besoin. (2005). Dans A. Rey (dir.), Le Grand Robert de la Langue Française, version électronique. Paris, Le Robert.

¹⁸² Désir. (s.d). Trésor de la langue française (TLFi).

Accès : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?50;s=551527770;>

génère un besoin d'information »¹⁸³. Afin d'en simplifier la compréhension, nous avons schématisé la genèse du besoin d'information :



Fig.2 : Schématisation du besoin d'information selon Y-F. Le Coadic

Notre objet de recherche s'aligne sur ce modèle, en ce sens que l'environnement (ou *contexte*) universitaire fait naître des impératifs ou « *problèmes* », qui génèrent des *besoins*, auxquels l'étudiant tente de répondre ou de combler par une recherche d'information pertinente au regard des problèmes à résoudre. Le besoin d'information se situe dans un entre-deux de la figure dualiste problème-solution. En effet, de par sa condition l'étudiant se retrouve souvent confronté à l'approfondissement des savoirs reçus, la réalisation de devoirs, d'exposés, ou de préparation d'examens. Ces situations diverses créent autant de besoins d'information pour l'aider à agir dans et pour le contexte dans lequel il se situe.

En outre, appréhender la recherche d'information invite également à statuer sur la terminologie servant à définir l'acte de recherche. Deux courants de pensée peuvent au moins être recensés : la recherche documentaire et la recherche d'information. Deux questions fondamentales se posent : laquelle caractérise de manière adéquate le processus de recherche ? S'agirait-il de vision opposée ou de processus complémentaire ?

Nous entamerons cette réflexion en précisant ce que recouvrent les deux terminologies, du point de vue de l'association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS). Premièrement, la recherche d'information désigne l'« *ensemble des méthodes, procédures et techniques permettant, en fonction de critères de recherche propres à l'utilisateur, de sélectionner l'information dans un ou plusieurs fonds de documents plus ou moins structurés* »¹⁸⁴. Ainsi appréhendée, elle suppose trois phases successives¹⁸⁵ :

- Une recherche bibliographique des références de documents pertinents ;

¹⁸³ Le Coadic, Y.-F. (2007). *Le besoin d'information*, 2^{ème} édition. Paris : ADBS. p.18

¹⁸⁴ Accès : http://www.adbs.fr/recherche-d-information-18313.htm?RH=OUTILS_VOC

¹⁸⁵ *Ibid.*

- Une recherche documentaire, c'est-à-dire une recherche bibliographique complétée par la recherche (l'acquisition) des documents eux-mêmes ;
- Et enfin le repérage de l'information dans les documents sélectionnés (recherche de l'information).

En cela, elle se distingue de la recherche documentaire, dont l'objet [est] de retrouver des références de documents pertinents (répondant à une demande d'information) et les documents eux-mêmes.¹⁸⁶ Enfin, toujours selon la conception de l'ADBS, il convient de différencier la « recherche d'information » décrite en amont de la « recherche de l'information ». En effet, cette dernière décrit uniquement l'action de recueil de l'information et renvoie donc à l'« ensemble des méthodes, procédures et techniques ayant pour objet d'extraire d'un document ou d'un ensemble de documents les informations pertinentes »¹⁸⁷. Cette conception reste toutefois fortement marquée par une dimension bibliothéconomique.

Le glossaire de l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB) se propose pour sa part de retracer l'évolution de la recherche d'information – plus qu'il ne la définit – depuis les catalogues et les listes bibliographiques traditionnels, en passant par l'apparition des systèmes d'informations, et enfin à l'avènement du Web et des outils d'aide à la recherche.

Notons par ailleurs que l'agence chargée de l'élaboration des normes françaises (AFNOR) propose de réserver l'expression « recherche documentaire » pour qualifier toutes « action[s], méthodes et procédures ayant pour objet de retrouver dans des fonds documentaires les références des documents pertinents ». Toujours selon la même source, la « recherche d'information » est présentée comme toutes « action, méthodes et procédures ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents les informations voulues. Toute opération (ou ensemble d'opérations) ayant pour objet la recherche, la collecte et l'exploitation d'informations en réponse à une question sur un sujet précis ».

Du côté de la recherche scientifique, André Tricot et Nicole Boubée (2010) font remarquer que l'expression de recherche documentaire est antérieure à l'avènement du *Web* et sa démocratisation dans les sociétés industrialisées « correspond aux modalités traditionnelles

¹⁸⁶ Accès : http://www.adbs.fr/recherche-documentaire-18321.htm?RH=OUTILS_VOC

¹⁸⁷ Accès : http://www.adbs.fr/recherche-de-l-information-18317.htm?RH=OUTILS_VOC

de recherche, [et d']interrogations distinctes d'un système bibliographique (la recherche documentaire) et d'un système de recherche d'information, banque de données de documents en texte intégral (la recherche d'information) »¹⁸⁸. De fait, elle s'avère insatisfaisante dès lors où l'on tente de l'appliquer aux modalités de recherches contemporaines, davantage orientées vers la recherche d'information, logique notamment prônée par les moteurs de recherche généralistes.

Pour les besoins de notre enquête, nous proposons de dépasser ce clivage, par la prise en considération des deux conceptions, dans un tout imbriqué sous l'appellation de pratiques info-documentaires. Cette acception brasse l'ensemble de l'activité de recherche, qu'elle soit guidée par une quête de document, ou d'information.

Dans la prochaine sous-partie, nous poursuivrons la réflexion en nous intéressant à la dimension procédurale de la démarche de recherche.

3.3.2 La recherche info-documentaire, un processus cognitif et technique

Selon une conception psychologique, Jean-François Rouet et Jérôme Dinet (2002), définissent la recherche d'information comme « *l'activité d'un individu qui vise à localiser et traiter une ou plusieurs informations au sein d'un environnement documentaire complexe, dans le but de répondre à une question ou de résoudre un problème* »¹⁸⁹. Ce dernier élément constitue la particularité des sciences cognitives dans leurs façons d'étudier le phénomène. Cette inscription de la recherche d'information dans une dynamique solution-problème, nous renvoie à la notion de besoin d'information discuté *supra*. En effet, il ne faut pas perdre de vue que toute démarche de recherche d'information est « *motivée par un besoin* » de quelque nature qu'il soit, et est porteuse d'un but à atteindre : la résolution du problème de départ¹⁹⁰.

Cet angle d'approche a donné lieu à de nombreux modèles permettant d'expliquer et d'inculquer une méthode, voire une procédure à suivre en vue d'une recherche d'information

¹⁸⁸ Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. p.12

¹⁸⁹ Dinet, J. et Rouet, J.-F. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In C. Paganelli (Dir.), *Interaction homme - machine et recherche d'information* (pp. 133-161). Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

¹⁹⁰ Morizio, C. (2006). *La recherche d'information*. Paris : Nathan. p.69

efficace¹⁹¹. La plupart d'entre eux sont marqués par une conception bibliothéconomique et instrumentale de la recherche d'information dans les systèmes documentaires. Une conception difficilement applicable à l'égard des outils techniques contemporains (moteurs de recherche). De fait, nous avons choisi de questionner les représentations liées aux outils et aux moyens de recherche d'information ; non pour avoir accès aux activités cognitives proprement dites, mais afin d'explorer le champ des perceptions et de leurs influences sur les pratiques et les stratégies de recherche.

Selon une tout autre approche, Jean-Paul Metzger (2006) présente la recherche d'information comme « *une activité complexe qui combine l'identification et la localisation des sources d'information, l'accès matériel et intellectuel à ces sources et leur interrogation* »¹⁹². L'auteur présente cette démarche comme un processus que nous analyserons en trois phases successives.

Premièrement, entamer une démarche de recherche relève d'une *identification* liée au besoin d'information qui en quelque sorte la guide. Cette identification constitue en d'autres termes une équivalence – supposée par le chercheur d'information – entre les causes créées par le besoin et l'adéquation avec l'information à trouver. Ce dernier point nous amène à prendre en considération la *localisation* de ladite information. Cette étape du processus de recherche permet ainsi de repérer les lieux (sources) où se situe l'information.

Conformément à la construction de l'objet de recherche que nous avons élaboré, cette étape peut être appréhendée différemment selon qu'elle soit menée à travers les collections physiques ou numériques de la BU et les moteurs de recherche généralistes. S'orienter et repérer des éléments répondant à son besoin dans un dispositif info-communicationnel, suppose une certaine maîtrise du langage documentaire et une connaissance de l'architecture dans laquelle elle s'inscrit. Un constat qui vaut également pour les moteurs de recherche sur le Web, où la connaissance des infrastructures de l'information, la maîtrise des logiques de fonctionnement, les critères de jugement et de validation de l'information sont importants, en ce sens où la « documentation » proposée n'est pas répertoriée selon une démarche qualitative, comme c'est le cas pour les ressources sélectionnées par la BU.

¹⁹¹ La plus connue de ces modélisations procédurales est le *Big6 skills*, qui se compose de 6 étapes : 1) La définition de la tâche à effectuer, 2) L'adoption d'une stratégie de recherche, 3) La localisation et l'accès aux sources d'informations, 4) Utilisation de l'information, 5) Synthèse des résultats, 6) Évaluation de la recherche à l'aune de la stratégie mise en place.

¹⁹² Metzger, J-P. (2006). La documentation. In S. Olivesi, *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. p.58

L'étape suivante introduit la phase d'*accès matériel et intellectuel à l'information*, étape qui passe par l'interrogation des outils de recherche (catalogue ou bases de données de bibliothèques et/ou de moteurs de recherche généralistes). Elle constitue l'aboutissement de la démarche de repérage et d'accès à l'information. Cette phase permet au chercheur d'information d'être en contact direct avec l'information la plus susceptible de répondre à son besoin d'information. ***Pour autant, nous rappelons que cette étape résulte – et même dépend – des outils mobilisés et des modalités d'interrogation, en d'autres termes des connaissances, expériences et compétences de celui qui recherche l'information.***

Nous proposons d'étendre ces interrogations en introduisant le concept de pratique informationnelle comme outil intellectuel visant à aller au-delà d'une focalisation sur les pratiques info-documentaires. Ce qui signifie que nous porterons notre analyse au-delà du simple usage des dispositifs de recherche documentaire, ou de la collecte d'information, en intégrant à la réflexion les représentations, les compétences et même l'imaginaire qui guident l'agir informationnel des étudiants.

3.3.3 L'analyse des pratiques informationnelles comme approche composite : prise en considération des pratiques et des représentations

Viviane Couzinet, Cécile Gardiès et Isabelle Fabre (2010)¹⁹³ rappellent que le mot (pratique) est dérivé du grec *prattein* (agir), et renvoie à la « *praxis* », soit *l'action en vue d'un résultat pratique*¹⁹⁴.

Dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication, Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadène (2010) proposent de recourir à « *la notion de pratique pour désigner les études qui sont centrées sur l'humain (individuel ou collectif) et qui analyse ses modalités d'action (ou d'inaction), ses représentations, ses attitudes.* »¹⁹⁵. En effet :

¹⁹³ Gardiès, C., Fabre, I. et Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, (35), p.122

¹⁹⁴ Praxis. (s.d). Trésor de la langue française (TLFi).

Accès : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?50;s=100284105;>

¹⁹⁵ Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*. (35), p.15

« [...] le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs, techniques ou non, et leurs interactions avec les usagers ; le terme de pratique sera réservé pour caractériser les approches centrées sur le « comportement composite » à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc. L'observation des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, nécessite alors d'adopter une approche de l'action envisagée comme un processus en tension entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les *habitus*, les arts de faire, les désirs d'agir, etc. »¹⁹⁶

Selon ces mêmes auteurs, les pratiques informationnelles « *désign[ent] la manière dont l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche [, et de] traitement de l'information* »¹⁹⁷. Rapportée à notre objet de recherche, l'adoption de cette posture d'investigation invite à considérer non seulement la démarche, mais aussi le processus de recherche d'information. Autrement dit, analyser les pratiques informationnelles des étudiants à l'université, c'est prendre acte des modalités de recherche et de traitement de l'information, dans leurs dimensions méthodologiques (savoir, savoir-faire) et techniques (connaissance et maîtrise des outils, des infrastructures). C'est également s'intéresser au processus d'évaluation et de sélection de l'information, ainsi qu'aux modalités de restitution, et par extension de re-production de celle-ci. Il s'agit donc de comprendre ce que font les individus, et comment ils le font.

Notons que si les pratiques à l'égard de l'information sont importantes, elles n'en sont pas moins suffisantes. En effet, il convient de les analyser en symbiose avec la notion de représentation, laquelle est intrinsèque à toute pratique. À la suite de François de Singly (2016), nous défendons l'idée selon laquelle, « *dans la réalité sociale, [l'analyse de la] pratique [appelle à prendre en considération] les justifications, les motivations, les croyances [et] les valeurs* »¹⁹⁸ qui les sous-tendent. Une prise en compte qui nous permettra de mieux appréhender la pratique – qui d'une certaine manière n'est que l'extériorisation de processus cognitifs –, mais également la non-pratique. Force est de constater que cette facette est rarement analysée pour elle-même ; or l'ambivalence décrite en amont, quant aux représentations des étudiants sur le monde des bibliothèques et l'Internet, mériterait que l'on s'y attarde.

¹⁹⁶ Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). *Ibid.* p.15

¹⁹⁷ Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). *Ibid.* p.15

¹⁹⁸ De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*, 4e édition. Paris : Armand Colin. p.34

En somme, l'analyse des pratiques informationnelles nous permet d'approcher de façon composite le rapport qu'entretiennent les étudiants vis-à-vis de l'information¹⁹⁹, allant du besoin d'information, aux modalités de recherche, de traitement, d'évaluation, de sélection et de communication de l'information ; aussi bien d'un point de vue méthodologique, que technique. Nous insistons sur le fait que cette approche des pratiques (et non-pratiques) informationnelles ne saurait s'effectuer sans un recours à la notion de représentation. Car, il apparaît évident qu'«*un monde social sans imaginaire, sans représentation, est un monde tronqué*»²⁰⁰.

Nous allons prolonger la discussion en confrontant la notion de pratique à celle d'usage, pour ainsi justifier de la pertinence de la première sur la seconde, dans le cadre de nos travaux.

3.3.4 Le concept de compétence informationnelle comme moyen d'objectivation des pratiques étudiantes

La notion de compétence est l'outil intellectuel par lequel nous envisageons de sonder les pratiques informationnelles des étudiants concernés par l'enquête. Alexandre Serres (2012) propose de questionner la notion en distinguant trois types de compétences, parmi les plus «*mobilisées*» sur les réseaux de l'Internet : les *compétences numériques*, les *compétences informationnelles* (ou info-documentaires) et les *compétences critiques* (ou médiatiques)²⁰¹.

Les premières sont liées à l'usage des technologies informatiques et à la compréhension de l'environnement technologique, les secondes renvoient à l'usage des outils, aux méthodologies de recherche mise en place, ainsi qu'à l'identification et le traitement de l'information. Enfin, les troisièmes relèvent de l'esprit critique dont font preuve les individus vis-à-vis de l'évaluation de la crédibilité des sources et des informations. Pour approcher et analyser de manière fine ces trois types de compétences, il formule quatre degrés d'analyses pour les objectiver²⁰² :

¹⁹⁹ Précisément dans leurs démarches de recherche académique.

²⁰⁰ De Singly, F. (2016). *Op.Cit.* p.34

²⁰¹ Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet.* Caen : C&F éditions. pp.57-58

²⁰² Serres, A. (2012). *Ibid.* pp.57-58

Niveaux de compétences	Échelles de mesure méthodologiques
Compétences déclarées	« <i>Ce que les usagers estiment être capables de faire [...]</i> ». Ce niveau de compétence est « <i>[cerné] plus ou moins précisément par les études statistiques [...]</i> »
Compétences réelles	« <i>Beaucoup plus difficiles à mesurer par les études quantitatives, et nécessitant de véritables observations qualitatives.</i> »
Compétences demandées (ou attendues)	« <i>Correspondent à des normes, à des représentations sociales, professionnelles ou pédagogiques [...] exprimées notamment dans les référentiels de compétence</i> » à l'image du B2i ou du C2i.
Compétences nécessaires	« <i>[...] induites par les outils et l'information eux-mêmes, autrement dit les savoirs et savoir-faire qu'exigerait à son plus haut niveau, une maîtrise conceptuelle, théorique et pratique des réseaux de l'information</i> »

Tableau 3 : Présentation des différents niveaux visant à objectiver les compétences informationnelles

Cette déclinaison typologique nous permet de disposer d'un cadre analytique pertinent et graduel, à partir duquel nous proposerons une discussion interposée entre nos trois catégories d'acteurs (étudiants, enseignants et bibliothécaires), en confrontant leurs points de vue.

Ainsi, dans un premier temps, nous analyserons les *compétences déclaratives* des étudiants, que nous confronterons au point de vue des enseignants (*compétences réelles*). Ces deux niveaux de lecture seront implémentés par l'insertion des *compétences attendues* par l'environnement universitaire (normes, valeurs), lesquelles sont véhiculées par la formation

documentaire dispensée par le personnel du Service Commun de la Documentation (SCD)²⁰³. Enfin, au regard des résultats de ces analyses croisées et complémentaires, nous discuterons des *compétences nécessaires*, dans une perspective académique et citoyenne.

Conclusion du chapitre III

Nous avons premièrement pris de la distance avec les deux formes de déterminismes (technique et générationnel) les plus fréquemment rencontrés dans la sphère sociale, en exposant le point de vue de la recherche scientifique sur les compétences des étudiants faisant leur entrée à l'université dans les contextes québécois (Mittermeyer et Quirion, 2002), belge (Thirion et Pochet, 2008) et à une échelle moindre, français (Simonnot, 2009).

En outre, nous avons exposé les concepts de dispositif et de médiation, selon les approches qui leur seront réservées au sein de notre démarche de recherche. Ainsi, le concept de dispositif a été appréhendé selon deux dimensions nous permettant dans un premier temps, de caractériser les outils d'aide à la recherche mis en place par la BU à l'attention de la communauté universitaire (dispositif info-communicationnel). Dans un second temps, il a été utilisé pour désigner la formation documentaire dispensée aux étudiants de première année (dispositif formatif). Deux types de dispositifs qui font appel à une même logique de médiation, visant à mettre à disposition des étudiants, les ressources et les outils intellectuels favorisant leurs socialisations aux normes du travail universitaire et aux attentes envers la recherche et la communication de l'information (ressources de référence, esprit critique, modalités de citations).

En outre, nous avons établi une clarification terminologique permettant d'établir ce que recouvrent les notions de recherche documentaire et de recherche d'information. Si nous avons alors préféré parler de recherche et de pratiques info-documentaires pour concilier ces deux courants, nous avons transcendé cette approche unifiée par celle de pratiques informationnelles (Chaudiron et Ihadjadene, 2010); lesquelles invitent à considérer les manières de faire, les connaissances, les outils et les compétences mobilisés dans le processus de recherche, de sélection et de production de l'information. Derniers, mais non des moindres, nous avons présenté le concept de compétences informationnelles (Serres, 2012) qui a pour

²⁰³ Ces formations s'adressent aux étudiants de L1 à M2, en prenant en considération le rapport aux documents en fonction du parcours de formation (LSH, domaines Scientifiques et domaines relevant de l'Économie et du Droit).

objectif d'offrir une vision plurielle sur les enjeux de « la question info-documentaire » au sein de l'université ; en confrontant les compétences déclaratives des étudiants, au point de vue des enseignants sur les pratiques réelles, et à celui des bibliothécaires, dispensateurs des pratiques attendues en contexte universitaire.

Le chapitre suivant sera consacré à l'exposition du cadre méthodologique retenu pour approcher et questionner le terrain de recherche.

CHAPITRE IV. Présentation du cadre méthodologique : justification du point de vue adopté

Nous allons premièrement évoquer les enjeux liés à la démarche de recherche, puis nous exposerons les différentes approches méthodologiques ayant été retenues pour le recueil des données. L'exposé de cette phase méthodologique rappellera succinctement les objectifs de la démarche, et explicitera les modalités de recueils d'un point de vue qualitatif et quantitatif.

4.1 Évolution de la démarche de recherche

Nous exposerons brièvement l'évolution du projet de recherche, du dépôt administratif à sa maturation. Durant ce laps de temps, le projet de recherche initial a été sujet à d'importants remaniements que nous exposerons brièvement. Après avoir fait le point sur cette question, nous évoquerons les enjeux et perspectives ouvertes par notre démarche.

4.1.1 Évolution et maturation du projet de recherche

Tout travail de recherche débute avec des ambitions que l'expérience, et parfois la réalité du terrain, remanie, oriente ou suggère. Lors du dépôt administratif du sujet de thèse en septembre 2013, notre objectif premier était de travailler sur les pratiques documentaires, l'usage des dispositifs informatisés, et la notion de « réussite » au sens académique chez les étudiants de l'université des Antilles. Nous envisagions de segmenter notre échantillon en distinguant les étudiants des parcours Licences (L2/L3) et Masters (M1/M2). Il était également question de prendre en considération la singularité disciplinaire en différenciant trois facultés : Les Sciences Humaines et Sociales, l'Economie et le Droit, et les Sciences Exactes et Naturelles.

Notre méthodologie initiale était principalement qualitative, et visait à réaliser une vingtaine d'entretiens en tenant compte des échantillonnages et segmentations explicités en amont. Il était convenu que cette phase qualitative soit complétée par une approche quantitative qui croiserait les données du service commun de la documentation (emprunt

d'ouvrages, utilisation des ressources numériques) et des services de scolarité des différentes facultés.

À la fin de la première année de thèse, l'impossibilité de disposer des informations quantitatives espérées a redéfini notre cadre méthodologique. Cet écueil n'a pas eu raison du projet, mais a concouru à le réorganiser en lui donnant des perspectives nouvelles. Après réflexions, nous avons fait de l'approche quantitative notre approche centrale, en établissant une série de questionnaires à même d'être renseignés par l'ensemble des étudiants, indépendamment de leurs disciplines d'appartenance.

L'objectif était d'évaluer *dans quelles mesures les pratiques informationnelles influent sur la « réussite » à l'université*. Étudier ces pratiques supposait de s'intéresser aux savoirs et savoir-faire informationnels, ainsi qu'aux dispositifs informatisés, en observant l'utilisation et l'importance de ces outils dans le processus de recherche et de traitement de l'information des étudiants, ainsi que les modalités d'interrogation de ces derniers.

En somme, les résultats produits ont été de nature à clarifier notre réflexion, car la recherche proprement dite a pris des formes variées et a été en perpétuelle re-construction. *Ce bouillonnement intellectuel est selon nous un passage obligé dans toute production de connaissance*. D'ailleurs, peut-il en être autrement ? En ce sens où le terrain d'observation est approché avec une vision subjective, qui s'énonce en hypothèses, et donc avec un apriorisme mesuré. Au contact des faits, la perception antérieure – bien qu'hypothétique – s'effrite et dans certains cas s'effondre. Nous pensons que le fruit de la recherche naît de ce télescopage, où seuls les faits sont de nature à orchestrer la suite à donner au travail de recherche. Ce schéma s'est appliqué à notre propre démarche, et en a été un aiguilleur important.

Nous allons présenter dans la sous-partie qui va suivre, les enjeux et les perspectives soulevées par la démarche de recherche.

4.1.2 Enjeux et perspective de la démarche de recherche

Le but de la démarche est double, tout d'abord faire le point sur les pratiques et les compétences informationnelles (savoir et savoir-faire) des étudiants du premier et du second cycle de l'Université des Antilles. Cet état des lieux est l'opportunité de fournir au service commun de la documentation (SCD) des observations fiables et considérables, permettant de renforcer et d'adapter les dispositifs de formations existants, voire d'inclure des volets

complémentaires. La notion de compétence s'avère primordiale et appelle à s'interroger sur les acquis des étudiants à leurs entrées et sorties du système universitaire. En filigrane se pose une question importante, *la « réussite » à l'université est-elle nécessairement gage de compétences info-documentaires acquises ?*

D'autre part, la démarche avait pour objectif d'analyser, selon des critères et des modalités qui seront exposés, dans quelles mesures les pratiques informationnelles peuvent être corrélées à la « réussite » à l'université. Si au regard des objectifs assignés, l'étude se focalise principalement sur les étudiants, d'autres groupes (enseignants, professionnels de l'information) et des institutions (l'université, la bibliothèque universitaire) se retrouvent par voie de conséquence entrelacés dans l'analyse. Nous associons cette posture à *une forme d'analyse d'un système* par un de ces éléments majeurs : l'étudiant. L'idée de « réussite », comme le montre le recensement des écrits, peut être approchée selon des angles qui sont propres aux étudiants (facteurs socio-économiques, psychologiques, etc.), mais également être l'occasion de porter un regard sur ce qui entoure et d'une certaine manière conditionne cette « réussite », comme la dimension pédagogique²⁰⁴ ou encore l'importance des actions du service commun de la documentation (SCD). En d'autres termes, la « réussite » à l'université n'est pas l'affaire des seuls étudiants, mais bien d'un système dans son ensemble. Cela voudrait-il dire qu'il faut également considérer la « réussite » de l'université ?

²⁰⁴ Plus précisément l'importance des recommandations des enseignants vers les ressources info-documentaires.

4.1.3 Finalité des notions et concepts mobilisés

La problématique générale a fait état d'un certain nombre de concepts et de notions que nous proposons ici d'agencer de manière logique, sous forme de tableau synthétique :

<p>« Réussite »</p>	<p>Si la notion est employée du point de vue du « rendement académique », nous nous sommes davantage évertué à la déconstruire dans une perspective critique. L'aspect académique n'intervient qu'ensuite pour faire état des corrélations <i>a priori</i> entre la notion et les différentes orientations prises par les pratiques informationnelles des étudiants.</p>
<p>Pratiques informationnelles</p>	<p>La notion de pratiques informationnelles offre plusieurs dimensions d'analyse. En effet, elle nous conduit à approcher la recherche d'information de façon composite, en nous intéressant aux pratiques effectives, aux représentations de leurs auteurs, mais également à l'usage qui est fait des outils techniques permettant d'inscrire la recherche d'information.</p>
<p>Représentations</p>	<p>La notion de représentation est ici le corollaire de la notion de pratique. Il s'agit de mettre à jour les représentations relatives aux outils médiateurs (moteur de recherche, catalogue de bibliothèque, etc.), ainsi qu'à leurs propres démarches de recherche, voir à l'environnement de recherche (nous pensons ici à l'Internet).</p>
<p>Compétences informationnelles</p>	<p>La notion de compétence est approchée de façon plurielle. Premièrement, elle porte sur la « maîtrise de l'information », c'est-à-dire sur les savoirs et les savoir-faire permettant de repérer, sélectionner, évaluer et communiquer avec la matière information (compétences méthodologiques / savoirs). Au sein de notre étude, cet aspect est complété par la maîtrise intellectuelle des dispositifs et environnements techniques permettant d'inscrire la recherche d'information (compétences techniques / savoir-faire, connaissance des architectures de l'information).</p> <p>Enfin, il s'agira de confronter les compétences déclaratives des étudiants, aux compétences perçues de manière générale par les enseignants et les bibliothécaires.</p>

Dispositif	L'emploi du concept est ici dual. D'une part, il désigne le dispositif de formation documentaire dispensé par la bibliothèque universitaire, et d'autre part, il renvoie aux outils d'aide à la recherche (dispositif info-communicationnel) proposés par la BU. L'objectif étant d'évaluer la réception et l'appropriation de ces deux types de dispositifs au regard des pratiques étudiants.
Médiation	Le concept de médiation est intrinsèque à celui de dispositif, en ce sens où il sert d'intermédiaire entre ceux qui conçoivent le dispositif (et les buts qu'ils confèrent) et ceux qui le manipulent, ou le reçoivent. C'est le cas des outils d'aide à la recherche (catalogue documentaire et moteur de recherche de la BU), et du dispositif de formation documentaire dispensé par le SCD aux étudiants de première année. Notre analyse portera donc sur la réception, en termes d'appropriation.

Synthèse 1 : Tableau récapitulatif des principales notions et concepts mobilisés

Après avoir fait le point sur les notions et les concepts qui serviront les besoins de notre analyse, nous allons passer en revue les hypothèses qui ont servi de fil directeur à nos travaux.

4.2 Exposition des hypothèses et des méthodes d'approches du terrain de recherche

Nous verrons dans cette sous-partie une présentation détaillée des hypothèses de recherche ayant guidé les premiers pas de la réflexion et du travail de terrain, ainsi que les méthodes quantitatives (questionnaires et sondages) prévues, afin d'objectiver les indicateurs propres à ce que nous chercherons à démontrer.

4.2.1 Hypothèses de recherche

Notre investigation s'est structurée autour de trois hypothèses de travail, que nous proposons d'explicitier ici :

- 1) Dans un premier temps, nous posons que **l'orientation des pratiques informationnelles – et la maîtrise de l'information qui la sous-tend – seraient des facteurs déterminants dans la « réussite » académique des étudiants de L1**²⁰⁵. Nous préférons parler ici de « maîtrise » et non de « culture », étant donnée la courte durée sur laquelle les notions théoriques et instrumentales leur ont été enseignées. Une courte période qui, au regard de l'état de l'art réalisé au chapitre II, ne permet pas (encore) de parler de « culture ».

- 2) La seconde hypothèse pose qu'en dépit de ses apports fondamentaux sur le plan méthodologique, **la formation documentaire dispensée par le SCD de par son faible ancrage dans le temps, n'influe pas durablement sur l'agir informationnel des étudiants**, tous niveaux d'étude confondus. Par conséquent, les étudiants n'investiraient pas les acquis méthodologiques et instrumentaux dans leurs pratiques de la vie courante. Ainsi dans leurs représentations et leurs pratiques, la formation documentaire demeurerait strictement attachée aux situations relevant de la sphère académique.

- 3) Enfin, la dernière hypothèse se décline en deux parties. La première pose qu'il y aurait une *divergence de point de vue* entre étudiants, enseignants et bibliothécaires *quant à ce qui signifie « réussir à l'université »*²⁰⁶. En outre, nous considérons que *le rapport à la documentation des étudiants dépendrait fortement de l'action conjointe des enseignants et des bibliothécaires*, mais que dans les faits ces deux parties agissent séparément, repliées dans leurs sphères professionnelles respectives.

Une hypothèse binaire qui laisserait penser que le système universitaire serait davantage morcelé par des acteurs aux représentations différentes, plutôt qu'unifiées par des perspectives communes.

²⁰⁵ Un point qui concerne uniquement les étudiants de L1 de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines du pôle Martinique.

²⁰⁶ Une divergence non sans conséquence, puisqu'elle soulignerait ainsi que ces différentes catégories jouerait une « partition » insensible aux oreilles des autres catégories (dissonance), là où précisément une concordance eu été souhaitable. En effet, si l'on considère la « réussite » à l'université comme un objectif à atteindre, on peut légitimement attendre des acteurs concernés qu'ils posent un regard plus ou moins similaire sur cet objectif.

En définitive, nous rappelons avec Bernard Miège et Isabelle Paillart (2007) que l'hypothèse « *se présente bien comme une anticipation des réponses, car elle conduit ainsi la démarche de recherche, mais elle peut être aussi remise en cause. Qu'elle soit infirmée ou confirmée à la fin du travail, elle apporte toujours un résultat.* »²⁰⁷.

Nous allons désormais présenter de façon détaillée les différentes méthodes de recueils des données selon un ordre chronologique, à commencer par le questionnaire prévu à l'attention des étudiants.

4.2.2 Questionnaire n° 1 : Analyse des pratiques informationnelles des étudiants avancés (L2/L3 et M1/M2) à l'aune de leurs parcours universitaires

Après avoir établi les objectifs assignés à la démarche de recherche, nous allons désormais introduire le premier questionnaire²⁰⁸, en présentant ses modalités d'échantillonnage et de construction, ainsi que les critères de passation et les stratégies de relance adoptée.

4.2.2.1 Le choix d'échantillonnage et sa valeur ajoutée

Nous avons opté en faveur d'un échantillonnage aléatoire, qui ne s'est limité ni à un quelconque niveau de formation, ni à un domaine ou une discipline précise. Ceci résulte de la volonté d'approcher ces questions de façons plurielles²⁰⁹. Là où d'aucuns pourraient y voir un choix aléatoire et dépourvu de cadrage précis se positionne une option voulue et « naturelle », qui se justifie à l'égard de la transversalité des notions et pratiques observées.

Aussi, ce choix méthodologique s'est naturellement imposé à nous, et semblait le plus pertinent au regard de notre objet de recherche, qui est d'approcher la réalité concrète des pratiques informationnelles, indépendamment de la discipline considérée, tout en tenant compte de cette variable au moment de l'interprétation. En effet, la culture de l'information est porteuse d'une transversalité des compétences, qui nous a conforté dans notre choix. Par

²⁰⁷ **Miège, B. et Paillart, I.** (2007). La recherche en information et communication comme praxis. In S. Olivesi (dir), *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG. p.289

²⁰⁸ Ce questionnaire a été précédé d'un *sondage*, réalisé deux mois plus tôt, auprès de ce même public (étudiants avancés). L'objectif était de recueillir leurs *représentations de la « réussite » à l'université*.

²⁰⁹ En retenant diverses catégories d'individus et en optant pour un échantillonnage ciblé. Un point sur lequel nous reviendrons dans les pages qui suivent.

ailleurs, lors de la passation des questionnaires – qui sera exposé dans les sous-parties suivantes – cet échantillonnage aléatoire a permis de réaliser des campagnes étendues et multi-supports, sans que se posent des questions de ciblage spécifique.

Nous allons désormais considérer les modalités d'élaboration de ce premier questionnaire.

4.2.2.2 Modalités d'élaboration du premier questionnaire

Les objectifs assignés étaient d'évaluer le lien entre les pratiques de recherche info-documentaire en fonction de l'avancée des étudiants sur l'échelle universitaire. *L'enjeu principal était de savoir si le facteur temps avait une incidence sur les pratiques des étudiants sondés.*

Le questionnaire a été structuré en cinq grandes sections, s'intéressant à des aspects thématiques précis. La première section a permis de récolter des données sur les caractéristiques individuelles des répondants, comme le sexe, la tranche d'âge, la filière, le passé scolaire, ainsi que les éventuelles formations à la recherche documentaire au cours de leur cursus académique pré-universitaire. Cette dernière question a permis une transition naturelle vers la seconde section, laquelle a été structurée autour du parcours universitaire et de la formation documentaire.

Pour un meilleur ciblage des répondants, nous nous sommes intéressé au nombre d'années passées à l'université et au niveau de formation. Ces variables ont permis lors de l'interprétation des données de tenir compte de « l'expérience » au sein du système universitaire. Dans cette seconde section, nous avons pu recueillir la représentation de la recherche documentaire, l'auto-évaluation des sondés sur leur propre maîtrise de cet exercice, ainsi que les formations documentaires auxquelles ils ont pris part depuis leurs entrées à l'université, et l'influence de celles-ci dans leur façon de conduire leurs recherches.

La troisième section avait en point de mire les aspects méthodologiques et techniques des pratiques de recherche documentaire. Nous avons questionné les étudiants sur les outils et le type de ressources qu'ils employaient dans le cadre de leur recherche documentaire ; ainsi que sur les modalités d'interrogation conférées à certains outils de recherche. Un état des lieux qui a permis de faire le point sur les différents types de pratiques à l'œuvre, en les reliant aux notions de « réussite » et de compétence. Le passage vers la quatrième section a été conçu

dans la continuité de ces questionnements, dans la mesure où nous avons cherché à appréhender la maîtrise de l'information (procédures d'identification, de sélection et d'utilisation de l'information), et l'utilisation des moteurs de recherche généralistes.

Enfin, la dernière section a eu pour objet de recueillir les données relatives au capital culturel, et aux résultats académiques pré-universitaires (baccalauréat) et universitaires (nombre de semestres invalidés, intervalle de la moyenne générale). Ces variables ont été corrélées avec les données recueillies dans les sections précédentes afin d'apprécier les différentes typologies de pratiques informationnelles en fonction de l'avancée sur l'échelle universitaire.

Nous discuterons dans la sous-partie à venir des modalités de passation retenue pour diffuser le questionnaire.

4.2.2.3 Modalités de passation et justification de la temporalité

Le **Webmail de l'université** a été le premier vecteur de diffusion des questionnaires. Il offrait l'avantage de toucher l'ensemble de la communauté étudiante, sur les deux pôles de formation (Martinique et Guadeloupe). Sa simplicité d'utilisation, et sa capacité à toucher – théoriquement – le plus grand nombre, en a fait le principal moyen de passation.

Par ailleurs, le **réseau social Facebook** a également été mobilisé. Nous avons premièrement identifié des groupes et des communautés étudiantes présents sur ce réseau. En effet, nous avons repéré des groupes disciplinaires rassemblant des étudiants de même promotion et de même Faculté, ainsi que des groupes plus thématiques, tels que les résidents du CROUS, les associations de la vie étudiante, les groupes spécialisés dans l'évènementiel, etc. Ils offraient à la fois un ciblage précis, et une ouverture qui ont conféré aux questionnaires une grande visibilité. Aux communautés dédiées et constituées d'étudiants, se sont ajoutés les profils institutionnels des Facultés ayant accepté de relayer les questionnaires. Une fois identifié, le mode opératoire prenait deux formes : dans le premier cas de figure, un premier contact était effectué afin que l'administrateur dudit groupe y diffuse le lien du questionnaire et incite les membres à y participer²¹⁰. Dans le second cas de figure, nous obtenions une autorisation qui nous permettait de poster nous-mêmes l'information.

D'autre part, **l'application de messagerie instantanée What's App** a permis de relayer le questionnaire par l'intermédiaire des relations interpersonnelles. Ce moyen était une

²¹⁰ À partir d'un texte d'accompagnement que nous leur avons proposé.

forme de passation complémentaire, qui permettait d'étendre le processus de diffusion. En outre, la bibliothèque universitaire nous a prêté assistance en diffusant le premier et le troisième questionnaire dans le fil d'actualité de son site Web, ainsi que sur ses réseaux sociaux *Facebook* et *Twitter*, leur offrant ainsi une visibilité et une place de choix. Enfin, les enseignants responsables des différentes formations disciplinaires ont été contactés, afin qu'ils servent de relais de diffusion auprès de leurs étudiants respectifs.

L'enquête a été réalisée entre le 17 mars 2016 et le 17 mai 2016. Un choix que nous légitimons en fonction du calendrier universitaire, puisqu'il correspond aux mois précédents les examens du second semestre. Cette temporalité a été choisie afin d'interroger les sondés à l'approche de la période des examens, et surtout en fin d'année universitaire. Nous considérons en effet que les pratiques (déclaratives) se donnent à voir comme une forme de bilan annuel. Une situation d'autant plus pertinente que certains étudiants découvrent l'université à partir de L3 ou du M1, et qu'une enquête survenant en début d'année aurait posé certains biais.

Nous allons maintenant nous tourner vers les stratégies de passation et de relance adoptée durant la campagne de diffusion du questionnaire.

4.2.2.4 Stratégies de relance et justification du choix de l'Internet comme support de passation

Diffuser un questionnaire par l'intermédiaire de l'Internet est un **processus complexe**, qui demande une grande organisation. En effet, il ne s'agit pas de « lâcher en pleine nature » un questionnaire qui produira les résultats escomptés, mais bien de le placer sur des réseaux, dans les groupes, tout en assurant **un suivi permanent**. Cette consultation, au même titre que le processus de relance réclame beaucoup de temps et d'attention. Notre expérience l'atteste en ce qu'il était important de s'assurer que les questions soient bien comprises par les interviewés, auquel cas, une intervention était nécessaire afin d'y remédier.

Nous avons adopté une stratégie de relance graduelle sur les différents moyens de diffusions (*Facebook*, le Webmail et *Whats'app*). Pour un meilleur suivi, nous avons conçu des copies des liens du questionnaire, chacun adressé à un moyen de passation précis. Cette déclinaison a permis d'observer en temps réel, le moyen qui générerait le plus de répondants, et d'adopter des stratégies de relance en conséquence. Cette organisation rigoureuse nous a permis d'identifier de manière très claire les moyens de passation les plus efficaces.

Le choix de recourir à une passation exclusivement en ligne se justifie par le gain de temps qu'elle engendre, ainsi que par la circulation quasi continue que créent les réseaux de l'internet ; où l'enquêteur n'est plus le seul émetteur, dans la mesure où les répondants sont conviés à participer à la propagation du questionnaire.

Passons maintenant à la présentation du second questionnaire destiné aux étudiants de première année. Ce dernier se veut à la fois une comparaison avec l'enquête présentée dans cette sous-partie et une invitation à transcender ses limites.

4.2.3 Questionnaire n° 2 : Analyse du rapport entre pratiques informationnelles et « réussite » à l'université (étudiant de L1)

Après avoir présenté le premier questionnaire dont l'ambition était d'approcher le terrain de recherche par une mise en évidence des pratiques informationnelles (en contexte académique) des étudiants avancés (L2 à M2), nous allons adjoindre à cette première étape l'énonciation du second questionnaire, destiné aux étudiants de L1.

4.2.3.1 Choix d'échantillonnage et modalité d'élaboration du questionnaire

L'objectif assigné à cette seconde phase d'enquête était d'aller au-delà de la procédure antérieure, en adoptant une approche plus holistique. Nous nous sommes ainsi intéressé spécifiquement aux primo-arrivants (L1) ayant fait leur entrée lors de l'année universitaire 2016-2017. Aussi, au-delà des pratiques informationnelles et de la maîtrise des outils techniques d'aide à la recherche, nous nous sommes intéressé :

- Aux conditions d'études (logement, financement des études, travail salarié, etc.) ;
- Au passé scolaire (type de baccalauréat, mentions au baccalauréat, redoublements) ;
- Aux motivations (choix du parcours d'étude, existence d'un projet professionnel, adéquation avec le parcours envisagé) ;
- Aux rapports entretenus avec la bibliothèque universitaire (fréquentation des lieux, rapports aux collections papiers et numériques, et aux services)

- En enfin, aux pratiques de travail et aux rapports aux études (auto-estimation de l'assiduité et de l'investissement académiques, des modalités de révisions, etc.)

Afin de gagner en clarté, nous avons fait le choix de scinder notre interrogation en **deux phases d'approches**. La première (**phase 1**) avait pour objectif de nouer le contact avec les étudiants et de recueillir des informations propres aux trois premiers critères énoncés supra, c'est-à-dire les conditions de vie, le passé scolaire et les motivations ayant conduit l'étudiant dans ce parcours d'étude. Notons que ces catégories constituent les quatre principaux déterminants mis en avant par des décennies de recherche en Sciences de l'Éducation (SED). Aussi, nos travaux sur la « réussite » – bien qu'étant conduits dans une perspective différente – se devaient de se positionner dans le sillage des acquis de la recherche en SED, en évaluant la portée des « déterminants » de la « réussite » auprès de notre public cible.

Cette démarche effectuée, nous avons procédé à la seconde étape (**phase 2**) dont le but était d'observer le rapport des primo-arrivants à la recherche, au traitement et la communication de l'information, aussi bien dans le contexte des études, que dans la vie courante. Une volonté qui implique de prendre en considération les dimensions méthodologiques et techniques, et les représentations qui gravitent autour de ces pratiques, qui à l'instar d'une pièce de monnaie constitue les deux faces d'un ensemble indissociable. En effet, *derrière toutes formes de pratiques ou d'expressions se dissimulent des représentations et des visions du monde à ne pas occulter*, pour celui qui ambitionne de les comprendre.

Après avoir exposé les modalités d'échantillonnage et de construction du questionnaire, nous proposons de poursuivre en abordant les questions liées aux modalités de passation.

4.2.3.2 Modalités de passation et justification de la temporalité

Nous rappelons qu'afin d'organiser la démarche, nous avons eu recours à une *approche en deux phases*, et au concours de deux organismes : la Bibliothèque Universitaire et l'Observatoire Interrégional de la Vie des Étudiants et de l'Insertion Professionnelle (OI-VEIP).

La première phase s'est déroulée entre le 16 septembre et le 17 novembre 2016, sur les pôles Martinique et Guadeloupe. Afin d'obtenir un taux de répondants important, nous avons fait le choix de conduire l'enquête préliminaire dans un cadre institutionnel formel, plus

précisément au sein de l'enseignement de méthodologie documentaire dispensé par la bibliothèque universitaire. À l'issue de la présentation des services matériels et numériques de la bibliothèque, les tuteurs documentaires administraient le questionnaire sous format papier aux étudiants²¹¹. Dans un souci de timing²¹², celui-ci a été élaboré afin d'être exécuté en moins de trois minutes. Les questions posées étaient relatives aux caractéristiques sociodémographiques, aux conditions de vie, au passé et au projet (académique et professionnel) des étudiants. Ce choix résulte d'une volonté d'estimer dans un premier temps les principaux « facteurs » de « réussite » en première année universitaire mis en avant ces dernières décennies par les recherches en Sciences de l'Éducation²¹³.

Afin de pouvoir confronter les données recueillies avec les résultats du premier semestre, l'enquête à collecter les numéros étudiants dans une perspective de croisement avec les données (résultats académiques) avec les données de l'OIVEIP. L'enquête a totalisé 786 participants, et a permis de recenser un peu plus de 700 numéros étudiants valides.

Les objectifs associés à cette première phase visaient d'une part à établir une corrélation entre la moyenne générale au semestre et la note obtenue dans l'UE de méthodologie documentaire ; puis dans un second temps de mesurer par l'intermédiaire d'une régression logistique, l'influence de l'ensemble des éléments recueillis et leurs influences supposées sur la validation des semestres. Dernier, mais non des moindres, cette enquête n'a pas nécessité de stratégie de relance particulière étant donnée la configuration de sa passation.

La seconde phase s'est quant à elle tenu entre le 6 mars et le 31 avril 2017. Afin d'étendre la passation, nous avons négocié des autorisations en faveur d'une campagne d'affichage sur les panneaux d'informations des six facultés constituant l'université. Cette même requête a été adressée aux trois principales bibliothèques universitaires²¹⁴ présentes sur les pôles Guadeloupe et Martinique.

²¹¹ Cette phase d'administration des questionnaires s'est déroulée dans une salle informatique, où les étudiants ont pu renseigner le questionnaire dans des conditions optimales.

²¹² Afin de ne pas perturber la présentation des tuteurs, et accaparer trop de temps, la Direction de la BU nous a précisé de veiller à ce que la forme du questionnaire soit la plus courte possible.

²¹³ Cf. l'article suivant, où Christophe Michaut opère une synthèse éclairante des travaux menés en Sciences de l'Éducation et en Sociologie sur les quatre dernières décennies :

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In C. Michaut et M. Romainville, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

²¹⁴ La Bibliothèque de l'Université des Antilles regroupe trois principaux pôles que sont la BU de Schoelcher (Martinique), de Fouillole (Guadeloupe) et de Camp Jacob (Guadeloupe).

La campagne d’affichage offrait aux étudiants la possibilité de participer en « flashant » un QR code, et signalait en outre l’éventualité d’y participer en se rendant sur la messagerie académique, sur la plateforme numérique de l’université (E-Cursus) ou en retirant un formulaire papier à l’accueil de la bibliothèque universitaire la plus proche. Outre cette campagne d’affichage, nous avons eu recours aux modalités de réseautage déjà discuté antérieurement, en se servant des groupes étudiants présents sur le réseau social Facebook, ainsi qu’à une diffusion de pairs à pairs via l’application mobile *What’s app*.

Il convient de préciser que nous avons mis l’accent sur des moyens de passation permettant de renseigner le questionnaire en ligne. Ce choix est lié à plusieurs facteurs : premièrement, le temps consacré à la constitution d’un fichier de recueil manuel est nettement supérieur au traitement informatisé qu’offre le questionnaire en ligne. Par ailleurs, le dépouillement de la phase 1 a été entaché de quelques incompréhensions dans la saisie des réponses, qu’un traitement automatisé aurait été à même d’écarter. Dernier, mais non des moindres, la passation en ligne offre la possibilité d’effectuer aisément des relances, en évitant les pertes de temps que peuvent engendrer un circuit de validation officiel. Autant d’éléments qui nous confortent dans ces choix de passation.

Néanmoins, des difficultés quant au taux de participation, nous ont contraint d’une part à recentrer notre cible sur les étudiants de Lettres et Sciences Humaines (LSH), et à négocier d’autre part des passages dans les enseignements auprès des enseignants des six disciplines²¹⁵ composant cette faculté. Ces passages répétés dans le temps nous ont permis d’intervenir dans les cours et en préambule des examens. De plus, au sein des disciplines de moins de 30 individus (4/6), les enseignants nous ont accordé leurs concours en mettant à disposition le lien du questionnaire sur les groupes ou plateformes d’échange avec les étudiants. Par ailleurs, afin d’inciter les étudiants à participer, nous avons proposé un **lot à gagner**²¹⁶ pour quiconque remplirait dûment le questionnaire. Si ce moyen de promotion a permis d’étendre le nombre de répondants, nous devons souligner le nombre important d’étudiants, qui en dépit de l’enthousiasme de leurs condisciples se sont refusés à répondre au questionnaire, par désintérêt pour ce type d’exercice.

²¹⁵ Il s’agit par ordre alphabétique des étudiants d’Anglais, d’Espagnol, de Géographie, d’Histoire, de Langues et Cultures Régionales (LCR) et de Lettres. Notons par ailleurs que nous n’avons pris en considération que les étudiants du pôle Martinique, où se situe la plus grande population en Lettres et Sciences Humaines.

²¹⁶ L’opération a été introduite dans les salles de classe, en présence des enseignants, au moment d’exposer les enjeux de l’enquête. Il s’agissait d’offrir un ticket cinéma à tous les participants de l’UFR des Lettres et Sciences Humaines. L’échantillon total était constitué d’environ 250 individus, dont nous avons pu recueillir 157 participants (62%). D’un point de vue financier, ce moyen de promotion a nécessité un investissement de 900 euros. En outre, l’administration de l’UFR des LSH nous a accordé son soutien pour distribuer les lots au sein de la soirée de clôture (fin de semestre), conférant ainsi un caractère institutionnel à la démarche.

Nous précisons enfin que la démarche a été réalisée en fin d'année universitaire afin de permettre d'apprécier les pratiques dans une perspective plus approfondie que ne l'aurait permis une enquête conduite à la fin du premier semestre.

La sous-partie suivante sera consacrée à la présentation du questionnaire préliminaire adressé aux enseignants de l'Université des Antilles.

4.2.4 Questionnaire n° 3 : Observation des pratiques info-documentaires des enseignants et leurs représentations vis-à-vis des bibliothécaires et des étudiants

L'ambition de ce questionnaire était d'offrir une vision première sur nos questions de recherches. En effet, si les enseignants ont été pris comme point de départ de l'analyse, c'est afin d'approcher leurs positionnements vis-à-vis de la BU et leurs perceptions des pratiques étudiantes.

4.2.4.1 Choix d'échantillonnage et modalité d'élaboration du questionnaire

Cette enquête préliminaire a constitué la première approche « systémique » de notre réflexion, en ce que nous avons cherché à obtenir une première impression quant aux hypothèses formulées. Il s'agissait donc de prendre comme point de départ le rapport des enseignants à la documentation scientifique dans le cadre de leurs tâches d'enseignements et de recherche. Ce faisant, nous avons principalement questionné leurs pratiques et leurs représentations quant à la bibliothèque universitaire et aux bibliothécaires. Enfin, nous nous sommes intéressés à leur point de vue sur les compétences info-documentaires des étudiants, dans une visée temporelle.

Il n'existait pas d'échantillonnage précis, dans la mesure où l'enquête s'adressait à l'ensemble du personnel enseignant. L'objectif était d'établir un état des lieux, à même d'alimenter la réflexion et les prochaines étapes de la démarche.

Le questionnaire était composé de 31 questions, réparties en quatre sections thématiques. La première concernait les caractéristiques individuelles des sondés (sexe, tranche d'âge, discipline d'appartenance, et le grade universitaire), tandis que la seconde s'est intéressée à leurs pratiques info-documentaires, dans le cadre de leurs tâches d'enseignement et de recherche (pour les individus concernés). La troisième section concernait leur rapport

vis-à-vis de la bibliothèque universitaire (appréciation des outils d'aide à la recherche, fréquentation des lieux, recours à l'assistance des bibliothécaires). Enfin, la dernière section était consacrée à leurs représentations sur les compétences info-documentaires des étudiants auprès desquels ils interviennent.

Aussi, dans cette section nous avons pu recueillir leurs points de vue par des questions ouvertes sur leur avis général, les principales difficultés constatées, ainsi que l'apport des formations documentaires dispensées par la BU.

Nous poursuivrons en présentant les détails relatifs à la temporalité de l'enquête et les moyens de passation retenus.

4.2.4.2 Temporalité et modalités de passation de l'enquête

L'enquête s'est déroulée du 3 février au 9 mars 2016, et a été administrée principalement par voie électronique (Internet). Nous avons ainsi eu recours aux listes de diffusion des enseignants présents sur le webmail de l'université.

Afin d'étendre la visibilité de l'enquête et de procéder aux relances, nous avons opté pour deux nouveaux canaux de passation : d'une part, nous avons sollicité les différents laboratoires présents sur les deux pôles de l'université, afin qu'ils relayent le questionnaire *via* leurs listes de diffusion interne ; et d'autre part, nous avons collecté de façon personnelle – et éparse – les courriels des différents enseignants inscrits dans les syllabus de l'ensemble des disciplines de l'université, dans le but de procéder à des relances individuelles.

La mobilisation de différents canaux avait pour ambition de conférer un caractère « neuf » à chaque nouvelle relance, puisque l'information circulait et parvenait de façon différente au public cible. En effet, si la première sollicitation était d'ordre général et impersonnel, la seconde émanait du laboratoire d'appartenance, et avait donc une dimension plus professionnelle, tandis que le courriel individuel prenait la forme d'un doctorant demandant une assistance pour ses travaux de thèse. Cette méthode nous a permis d'obtenir le retour de 84 enseignants sur un total estimé à 260 individus potentiels, soit environ 32% de l'échantillon visé.

Nous soulignons enfin que seule la dernière section sera exploitée afin d'illustrer certains cas de figure avec des propos de convenance. Ce choix est directement lié au caractère primitif d'une enquête ayant eu pour principal objectif de servir d'éclaireur au

cheminement de notre réflexion. De fait, à l'exception de la section mentionnée ci-dessus, les trois premières présentent peu d'intérêt pour servir l'analyse. Néanmoins, nous avons tenu à ce que le lecteur soit informé de l'importance de ce questionnaire dans la construction même de la démarche de recherche telle qu'elle se donne à voir.

Dans ce même esprit de rigueur, nous ferons un point méthodologique sur les deux sondages adressés respectivement aux enseignants et aux professionnels de l'information (bibliothécaires).

4.2.5 Exposition des modalités relatives aux sondages adressés aux enseignants et aux professionnels de l'information

L'emploi du sondage d'opinion avait pour but d'appréhender les représentations de la « réussite » à l'université pour les enseignants et les professionnels de l'information. Dans les paragraphes à venir, nous détaillerons leurs modalités d'élaboration et de diffusion respective.

4.2.5.1 Le sondage à l'attention du personnel enseignant

Afin de recueillir les représentations des enseignants, nous avons élaboré un sondage composé de dix-neuf (19) questions, et divisé en cinq (5) sections :

- La première section se proposait d'appréhender la représentation de ces individus quant à la notion de « réussite » (étudiante) à l'université, à l'aide d'une question ouverte. Elle était complétée par une question invitant les interrogés à se positionner vis-à-vis de l'importance qu'ils estiment avoir dans la « réussite » des étudiants, eu égard à leur conception de celle-ci.
- La seconde section portait sur l'influence des recommandations enseignantes en matière de documentation. Nous nous sommes intéressé à la fréquence à laquelle les enseignants orientaient leurs étudiants vers les ressources info-documentaires (scientifiques), en leur demandant par ailleurs s'ils estimaient que leurs recommandations étaient suivies d'effet. En outre, il a été question d'obtenir leurs perceptions quant à leur rôle dans l'orientation des étudiants vers ce type de ressources. Nous les avons par ailleurs interrogés sur leurs perceptions sur le niveau de

compétences info-documentaires des étudiants qu'ils ont à charge d'enseigner, ainsi que sur l'influence de celles-ci (compétences) sur leurs modalités de notations, en tenant bien entendu compte du facteur disciplinaire.

- La troisième section a été consacrée à leurs points de vue sur le « rôle » qui incombe aux étudiants et aux professionnels de l'information dans la « réussite » à l'université. Concernant les premiers cités, notre objectif était de vérifier dans les faits un certain nombre de postulats. Pour ce faire, nous avons demandé aux sondés d'indiquer sur une échelle de Likert, le niveau d'importance qu'ils accordaient à un certain nombre de critères²¹⁷, en rapport avec la « réussite » des étudiants. Pour ce qui est du regard sur l'activité des professionnels de l'information (bibliothécaires), nous avons questionné les enseignants sur leurs connaissances des formations documentaires dispensées aux étudiants de leurs domaines, leurs opinions sur ces dernières, ainsi que leurs perceptions d'une collaboration avec les bibliothécaires, en vue d'une meilleure formation des étudiants.
- La dernière section nous a conduit au-delà du contexte académique, où nous avons cherché à recueillir le point de vue des sondés sur l'importance des compétences info-documentaires dans la sphère sociale élargie (exercice de la citoyenneté, capacités professionnelles). Du reste, nous les avons questionnés sur la nature du rapport entre certification et compétences acquises, sur leur point de vue à l'égard de l'insertion professionnelle des diplômés de leurs disciplines, ainsi que sur leurs opinions quant à la certification de masse.
- Enfin, la cinquième section a été consacrée aux caractéristiques individuelles des répondants, c'est-à-dire au genre, à la tranche d'âge, au domaine ou à la discipline d'appartenance, ainsi qu'au titre universitaire.

La passation s'est effectuée par l'intermédiaire des listes de diffusions propres aux enseignants de l'Université des Antilles (UA), lesquelles ont constitué les principales voies de passation. L'enquête a été diffusée du 16 janvier au 16 février 2017. Aussi, afin d'obtenir un taux de participants satisfaisant, nous avons effectué une campagne de relance individualisée, à partir des courriels collectés sur des plateformes administratives et autres documents académiques. Cette phase laborieuse, mais nécessaire a donné lieu à un peu plus de 250

²¹⁷ Il s'agissait d'un ensemble de propositions (sinon d'hypothèses) que nous avons cherché à vérifier. Elles interrogeaient l'autonomie des étudiants, l'adaptation aux méthodes de travail, le temps de travail personnel, la pédagogie ou encore les compétences info-documentaires.

relances individuelles. Par ailleurs, une seconde et dernière relance a été effectuée par l'intermédiaire des listes de diffusion des enseignants de l'UA, ainsi que par l'intermédiaire des laboratoires de recherches.

La stratégie de passation a été élaborée et mise en œuvre en fonction de l'évolution du taux de participants. Afin d'étendre le questionnaire, lors des relances individuelles, nous demandions aux enseignants de le faire circuler auprès de leurs proches collègues. Cette enquête constitue la plus difficile de celle que nous avons menée, en ce que l'évolution du taux de participation était fortement dépendante des relances effectuées.

Ainsi, nous avons obtenu 102 participants, sur un total de près de 260 enseignants répartis sur les deux pôles universitaires constituant l'UA, soit 39,2% de l'échantillon total. Un taux de participants statistiquement satisfaisant, et qui outre la dimension d'ensemble, appelle à observer les données collectées sous l'angle disciplinaire.

Le point ayant été fait sur les modalités d'élaboration et de diffusion du sondage adressé au personnel enseignant de l'université, nous allons désormais nous tourner vers le sondage adressé aux professionnels de l'information.

4.2.5.1 Le sondage à l'attention des professionnels de l'information

Nous avons élaboré un sondage comprenant douze (12) questions, dont la principale, à l'instar des enseignants, invitait les professionnels de l'information à rendre compte de leur représentation de la « réussite » à l'université. Nous insistons sur le fait que cette interrogation engage les individus à répondre en tenant compte de leur profession et des missions qui leur incombent.

Notons que le sondage a été uniquement adressé aux membres du personnel ayant à charge la formation des étudiants, qu'il s'agisse des formations méthodologiques ou techniques. Un ciblage qui concerne six membres du SCD. Le sondage était divisé en cinq (5) sections :

- La première section était identique à celle contenue dans le questionnaire propre aux enseignants. En effet, il était question pour les sondés d'indiquer leurs représentations de la notion de « réussite » à l'université, puis d'indiquer l'importance de leurs fonctions eu égard à leurs perceptions de la « réussite » universitaire.

- La seconde section avait pour but de recueillir leurs opinions sur l'influence de la bibliothèque universitaire (pris au sens large) dans la « réussite » à l'université. À l'instar de la démarche effectuée auprès des enseignants, nous leur avons demandé d'indiquer sur une échelle de Likert l'importance qu'ils accordaient à certains facteurs²¹⁸. En outre, nous les avons interrogés sur le rapport existant entre la multiplication des formations documentaires et l'acquisition d'une maîtrise, sinon d'une culture de l'information. Enfin, il leur a été demandé s'ils estimaient que les contenus dispensés dans ces formations permettaient d'acquérir des habiletés en recherche d'information, indépendamment du contexte considéré²¹⁹.
- La troisième section a porté sur la perception du rôle des enseignants dans l'accès à la documentation des étudiants. Plus précisément, nous leur avons demandé s'ils estimaient que les enseignants orientaient suffisamment les étudiants vers ce type de ressource (spécifiquement celle de la BU) ; par ailleurs, nous les avons interrogés sur leur disposition à établir des ponts avec les enseignants, en vue d'une meilleure formation des étudiants.
- La quatrième section était consacrée à leurs points de vue sur les compétences info-documentaires et informatiques des étudiants passant par les formations documentaires de la BU. Afin d'obtenir un tableau pertinent, nous leur avons demandé d'indiquer leurs points de vue quant aux primo-arrivants (L1), aux autres étudiants des parcours licences (L2-L3), ainsi qu'aux étudiants des parcours Master (M1-M2).
- Enfin, la cinquième section était dédiée aux caractéristiques individuelles des répondants, autrement dit au genre, à la tranche d'âge et à la mission dédiée dans la transmission des savoirs info-documentaires (conception, dispensation ou les deux à la fois).

Nous avons obtenu un taux de participation satisfaisant, soit 4 individus sur les 6 que comprend l'échantillon global. Après avoir effectué le recensement des individus concernés par notre échantillonnage, nous leur avons adressé un courriel individuel le 17 janvier 2017, présentant les objectifs de la démarche, et contenant un lien dirigeant vers le questionnaire en ligne. Ce premier tour a recueilli 3 participants sur les cinq jours suivant l'envoi. Une relance

²¹⁸ À l'instar de la démarche réalisée auprès des enseignants, il s'agissait de vérifier aux yeux des bibliothécaires, l'influence des bibliothécaires de la fréquence de travail en bibliothèque, des compétences info-documentaires, de la formation documentaire et des ressources numériques de la BU dans la « réussite » à l'université.

²¹⁹ Autrement dit, les formations documentaires visent-elles à former uniquement des usagers de la BU (dispositifs et ressources documentaires), ou au contraire, l'accent est-il mis sur une formation étendue, transmettant des savoirs et savoir-faire pour les recherches « informelles » du quotidien.

collective²²⁰ a donc été effectuée le 27 janvier 2017, laquelle a abouti à une participation supplémentaire.

Après avoir explicité les contenus et les objectifs assignés aux deux sondages, nous allons dans la partie suivante, faire le point sur les modalités de traitements et d'analyse des données.

4.3 Traitements des données et limites du cadre méthodologique

Dans cette partie, nous ferons le point sur les spécificités liées au traitement des données, en nous intéressant aux différents outils – techniques et méthodologiques – ayant permis la réalisation, la collecte et l'analyse des résultats.

4.3.1 Modalités de traitement des résultats quantitatifs : entre analyse descriptive et analyse inférentielle

L'objectif assigné à cette première sous-partie est de présenter les deux typologies d'analyse qui seront appliquées aux résultats quantitatifs, à savoir l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle. Par ailleurs, nous présenterons de façon plus détaillée deux types d'analyses par inférence statistique : la régression logistique et le test du khi-2 (χ^2).

Premièrement, nous utiliserons l'*analyse descriptive* afin de présenter et d'interpréter les données à l'aide de tableaux statistiques croisés ou récapitulatifs. Elle sera mobilisée principalement pour *décrire* les pratiques informationnelles des étudiants avancés sur l'échelle universitaire (questionnaire n°1). En effet, l'étude de cette catégorisation nécessite uniquement une observation analytique basée sur l'interprétation.

Dans un second temps, nous ferons appel à un type d'*analyse inférentielle*. Ce type d'analyse est très sollicité en Sciences de l'Éducation (SED) pour « *prédire* » l'influence d'une série de variables sur la « réussite » à l'université. Elles seront essentiellement utilisées pour évaluer

²²⁰ Relance où nous avons envoyé un mail général aux six membres concernés, afin qu'ils identifient les individus ciblés par l'enquête. Ce choix rationnel visait à instaurer un climat de confiance.

l'influence des différentes catégories de variables se référant aux primo-arrivants sur la « réussite » aux premier et second semestres (questionnaire n°2).

Afin d'aplanir le sentier de la compréhension, nous proposons ici d'exposer les fondements de la méthode par inférence que nous emploierons. Préalablement, il convient de savoir que la statistique distingue trois catégories de variables²²¹ :

- Premièrement, les *variables nominales*, qui peuvent être de nature alphanumérique et présentent la spécificité de ne pas inclure de hiérarchie entre les réponses (exemples : homme – femme, un code postal, un prénom). Ce type de variable est parfois considéré comme dichotomique, en raison du fait qu'elle ordonne deux modalités de réponses s'excluant mutuellement (la validation ou non d'un semestre par exemple).
- Deuxièmement, les *variables ordinales*, qui peuvent également se présenter sous forme alphanumérique, à la différence qu'elles sont hiérarchisées (exemple : fort, moyen, faible).
- Troisièmement, les *variables métriques*, qui peuvent être mesurées, soit par une échelle de rapport (poids, taille), soient par une échelle d'étendue (température). La distinction est ici indicative et ne nécessite pas davantage de précision.

Cette mise au point ayant été effectuée, nous allons désormais pouvoir expliciter techniquement la réalisation de la *régression logistique*, méthode avec laquelle nous évaluerons la portée d'un ensemble de variables explicatives sur la « réussite » en première année universitaire.

L'objectif de la régression logistique est d'établir et d'évaluer une modélisation à partir d'une variable dichotomique, c'est-à-dire codée avec deux modalités (binaire). Par exemple, la « réussite » au premier semestre ayant été recueilli par l'intermédiaire d'une échelle de Likert²²², sera codifiée en deux catégories : les étudiants ayant une moyenne égale ou supérieure à 10 (codée 1), et leurs homologues ayant une moyenne inférieure à 10 (codée 0). Le modèle s'établit en mesurant l'influence d'un ensemble de variables (ex. : emprunt

²²¹ Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ. pp.23-28

²²² Les modalités de réponses permettaient aux étudiants de se situer sur plusieurs paliers, allant de « moins de 10 » à « plus de 16 ».

d'ouvrages, fréquence d'utilisation des bases de données, etc.) sur la « réussite » au semestre²²³. La finalité étant d'évaluer si les variables sont statistiquement significatives. Ces dernières doivent être dichotomiques, c'est-à-dire recodées en deux catégories²²⁴, ou numériques.

Leurs influences respectives se mesurent par l'intermédiaire d'un *indice de significativité (p)*. L'*hypothèse nulle (H0)* pose qu'il n'y a pas d'influence de chacune des variables sur le modèle. Si $p < 0.05$, on rejette alors H0. Cet indice permet ainsi au chercheur d'identifier les variables et les modalités qui influent (positivement ou non), de celles n'ayant qu'un faible, voire aucun poids. À cela s'ajoute, les *coefficients de probabilités (Exp.B)* ou *odds ratio*, qui mesure l'influence (*effect size*) de la variable considérée. À la suite des récriminations de Jacob Cohen (1992), le reporting par le chercheur de ce facteur d'impact s'avère essentiel, et «*favorise la compréhension du lecteur, afin qu'il distingue l'ampleur des différences trouvées, alors que l'indice de significativité ne fait qu'examiner la probabilité que les résultats aient été obtenus par hasard*»²²⁵.

Par ailleurs, l'évaluation de la pertinence du modèle intégral repose sur un coefficient de détermination, le R² de Nagelkerke²²⁶, qui exprime la part de variance expliquée à partir d'une échelle comprise entre 0 et 1.

Ce modèle de régression présente l'avantage de ne pas nécessiter de prérequis (*assumptions*). Notons que si la régression linéaire²²⁷ exige un taux minimal de 50 individus sondés (Van Voorhis et Morgan, 2007), la régression logistique, sans y déroger, prend davantage en considération la répartition de l'échantillon²²⁸. Cet équilibre s'évalue par *le nombre de cas par variable dépendante (EPV, ou Event per Variable)*.

²²³ Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*, 4th edition. London: Sage publications. pp.1181-1182

²²⁴ Par exemple, il s'agira de recoder une échelle de Likert en deux modalités, comprenant d'une part les étudiants utilisant fréquemment le catalogue de la BU, et d'autre part, ceux n'y ayant jamais ou rarement recours.

²²⁵ Sullivan, G. M. et Feinn, R. (2012). Using Effect Size—or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), p.281

²²⁶ Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in quantitative methods for psychology*, 1(1), p.38

²²⁷ Ce type de régression prend uniquement en considération des variables numériques et dichotomiques. Par ailleurs, la performance et la stabilité de la méthode sont plus importantes que les autres types de régression (logistique, ordinale, etc.).

²²⁸ VanVoorhis, C. W. et Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), p.48

Les travaux de Peduzzi et al. (1996) ont mis en évidence la nécessité d'inclure un minimum de 10 EPV²²⁹ afin de tirer profit de la méthode de régression logistique. Cette perception a depuis été relativisée par Vittinghof et McCulloch (2007) qui préconise une « *relaxation* » de la règle entre 5-9 EPV²³⁰. Deux points de vue discutés par Hosmer et Lemeshow (2013), qui soulignent que « *la performance de l'estimation du modèle d'analyse [dépend] davantage de la [bonne] répartition des données [EPV], que de la taille totale de l'échantillon* »²³¹.

Afin d'illustrer ce propos dans les faits, notre enquête auprès des étudiants de LSH (N = 157), présente une répartition équilibrée, dans la mesure où 85 étudiants ont validé leur premier semestre contre 62 ne l'ayant pas fait. La règle des 10 EPV, se basant sur la modalité la moins importante, nous permet donc d'inclure simultanément jusqu'à 6 variables explicatives dans le modèle, alors que celle des « 5 EPV » nous permettrait théoriquement d'insérer jusqu'à 12 variables. Néanmoins, compte tenu de la taille de notre échantillon, nous nous en tiendrons à la règle des 10 EPV.

Nous soulignons toutefois que l'enquête avait été structurée afin d'être exploitée par la régression linéaire, moins restrictive à cet égard. En effet, la règle de base de l'introduction d'une variable explicative dans le modèle se base sur un minimum de 5 cas (EPV) sur le nombre total de participants²³², et non sur la modalité la plus faible de la variable dépendante (Hair et al., 2010). Une situation que nous exposerons plus en détail dans les limites du cadre méthodologique.

Outre la régression logistique, nous utiliserons *le test du khi-2* (χ^2), dont l'objectif est de tester une association statistique entre deux variables nominales ou ordinales (Stafford et Bodson, 2006), recodées de préférence en deux catégories afin de tirer profit de la méthode (Field, 2013). Celle-ci est basée sur le coefficient de Pearson qui détermine la pertinence de la relation et son degré de significativité ($p < 0.05$), tandis que la force de cette relation quand elle existe, est évaluée par la statistique Phi²³³ qui s'étend sur une échelle allant de 0 à 1²³⁴.

²²⁹ Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R., et Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 49(12), pp.1375-1379.

²³⁰ Vittinghoff, E. et McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American journal of epidemiology*, 165(6), 710-718.

²³¹ Hosmer Jr, D. W., Lemeshow, S. et Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*, 3rd edition. New York, NY : John Wiley & Sons. pp.407-408

²³² Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., et Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*, 7th edition. Upper Saddle River, NJ : Pearson. pp.318-319

²³³ Le V de Cramer constitue un autre indice permettant d'évaluer la force de la relation. Néanmoins ce dernier n'est considéré que dans les tableaux croisés comprenant plus de deux colonnes et deux rangées (2x2). Dans ce dernier cas, la statistique Phi est privilégiée.

En somme, ces deux méthodes complémentaires (analyse descriptive et par inférence) offrent de la profondeur à l'analyse, en ce qu'elles font appel à notre interprétation pour la première, tandis qu'elle se réfère aux lois de la probabilité pour la seconde.

Nous allons désormais nous tourner vers une autre modalité d'analyse des données recueillies : l'analyse lexicométrique.

4.3.2 Modalités de traitement des résultats qualitatifs : l'analyse lexicométrique

La lexicométrie se définit comme l'analyse statistique du vocabulaire. Il s'agira donc pour nous d'avoir recours à un ensemble de techniques permettant de traiter les réponses ouvertes et le verbatim généré. Nous emploierons ainsi trois méthodes spécifiques et complémentaires :

- Le ***nuage de mots*** : il s'agit du type d'analyse le plus élémentaire, qui permet de se présenter graphiquement les données textuelles. Les mots les plus représentés dans le discours ou les répliques sont signalés par une police de caractère plus importante. Ce qui permet de repérer rapidement les principaux enjeux. Néanmoins, ce type d'analyse ne permet pas de repérer les structures dialogiques des textes ou segments de textes analysés. Autrement dit, il convient de l'employer à titre exploratoire. Nous y aurons recours pour des présentations simples, telles que la représentation d'internet pour les étudiants, ou la non-utilisation des dispositifs d'aide à la recherche de la BU.
- L'***analyse de similitude*** (ADS) : Inspirée de l'analyse des graphes, cette méthode permet de contourner les limites auxquelles sont confrontés les nuages de mots, en reliant les occurrences les plus présentes dans le discours entre elles. Le nuage de mots standard laisse ainsi place à des circonscriptions graphiques contenant les principaux items du discours, et donne ainsi à voir sa structure idéologique ou son fil conducteur. Cette méthode sera employée afin de présenter graphiquement les représentations de la « réussite » à l'université, du point de vue des étudiants et des enseignants.

²³⁴ Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ. pp.126-128

- La **classification hiérarchique descendante (CHD)** ou méthode Reinert) : Méthode élaborée par Max Reinert²³⁵ qui permet d'établir et de hiérarchiser des classes thématiques au sein du corpus analysé, sous forme de dendrogramme. Elle permet ainsi une répartition statistique évaluant le poids des différentes classes, en vue d'extraire les éléments sous-jacents. Cette méthode sera employée afin de sonder la formation documentaire dispensée aux étudiants de première année, avec pour objectif d'estimer si les éléments dispensés sont principalement bibliothéconomiques ou non.

Nous allons poursuivre dans la sous-partie suivante, en présentant les outils ayant été mobilisés dans la conception, la collecte et dans le traitement des données.

4.3.3 Les outils mobilisés dans le traitement des données : de la collecte à l'analyse

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons présenter les outils ayant servi au recueil et à l'examen des données.

La réalisation des questionnaires en ligne a été effectuée à partir de l'outil **Google Forms**, tandis que les questionnaires papier ont été réalisés avec le logiciel d'enquête quantitative **Sphinx**.

Après avoir extrait les résultats des questionnaires en ligne sous forme de tableau au format *.xls*, les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel d'enquête *Sphinx*, et du logiciel d'analyse statistique **SPSS**. Les données ont été préalablement nettoyées et préparées (codées pour *SPSS*) afin d'être traitées, c'est-à-dire épurées de tout doublon et d'éléments susceptibles de biaiser la suite des événements.

Les variables ayant ainsi été adaptées aux modalités de fonctionnement des logiciels, nous avons extrait et analysé les tris à plat relatifs à chacune des questions, et effectué les tri-croisés les plus pertinents au regard de ce que nous cherchions à démontrer. En fonction de la pertinence des données traitées, nous avons opté pour deux formes de présentations : les graphiques et les tableaux statistiques. L'objectif des premiers est d'offrir un repérage visuel des données analysées, pour en souligner les éléments à prendre en considération. D'autre

²³⁵ Pour de plus amples détails sur les principes sur lesquels s'appuient cette méthode, veuillez-vous référer à l'article suivant : **Reinert, M.** (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.

part, les tableaux statistiques nous ont davantage servi à mettre en évidence des particularismes chiffrés tenant compte de la représentativité.

Les données qualitatives (extraites des questions ouvertes) ont été analysées par l'intermédiaire du logiciel *Iramuteq*, développé par Pierre Ratinaud. Le verbatim extrait des fichiers *.xls*, a été codé pour les rendre lisibles et exploitables par le programme. Nous avons étiqueté un document pour chacune des variables qualitatives que nous souhaitons traiter, afin d'effectuer des analyses lexicométriques.

Nous allons refermer ce chapitre par les difficultés d'ordre méthodologique ayant redéfini nos projections, en soulignant les limites de notre cadrage méthodologique.

4.3.4 Limites du cadre méthodologique et difficultés rencontrées

Le cadre méthodologique retenu nous a apporté satisfaction au regard des objectifs qui lui étaient assignés. Néanmoins, certaines limites doivent être soulignées.

La première d'entre elles concerne le type d'approche retenue, principalement quantitative. Cette phase permet l'observation d'un grand nombre de répondants, et permet d'analyser certaines tendances à grande échelle. Néanmoins, certains aspects comme la dimension cognitive, et les véritables motivations conduisant à des pratiques bien ciblées échappent à l'objectivation. Ce type de donnée est uniquement accessible par l'intermédiaire d'une verbalisation et d'une justification, que seuls des entretiens sont à même de produire (sans biais), étant donné que les questions ouvertes ne sont pas synonymes de réponses exhaustives.

En outre, si nous avons pu analyser les pratiques ; les usages (relevant de l'observation) n'ont pas été pris en considération dans notre programme de recherche. Si les pratiques constituent des indices propres à servir l'interprétation, leurs essences mêmes nous sont étrangères, dans la mesure où elles « ne se disent pas ». Ces aspects constituent le seul argument pour lequel, aucune des modalités n'a pu fournir de réponses recevables permettant d'éclairer ces points, en dépit de véritable effort dans l'élaboration des questionnaires.

La seconde limite réside dans le taux de participation des étudiants (notamment pour le questionnaire n°1). Cette restriction a été de surcroît la principale difficulté à laquelle nous ayons dû faire face. Bien qu'acceptables, nous envisagions à l'origine un quota plus élevé compris entre 500 et 800 répondants. L'expérience reconduite deux fois, nous donne des

raisons de penser qu'un temps de passation plus long, ou une temporalité différente n'auraient en rien changé l'ampleur des résultats. En effet, il en ressort que le public ciblé fut difficile à mobiliser (y compris en se rendant dans les salles de classe), et cela nous a conduit à faire preuve d'imagination afin de capter son attention (campagne d'affichages).

Parmi les autres difficultés rencontrées figurent les négociations délicates et parfois vaines avec certains services administratifs de l'université. En effet, des requêtes formelles adressées aux sept facultés de l'université, afin d'obtenir les résultats des étudiants aux semestres de façon anonyme, pour les croiser avec les notes obtenues pour la formation documentaire (BU) sont restées lettres mortes, en dépit de relances téléphoniques et écrites (mailing). Si ces éléments survenus en cours de réflexion avaient simplement permis d'obtenir une lecture plus approfondie, ils n'étaient pas essentiels à la bonne tenue du projet de recherche.

Ce qui contraste avec *l'apport inexistant de l'Observatoire Interrégional de la Vie Étudiante et de l'Insertion Professionnelle (OI-VEIP)*. Ce service a été sollicité en mai 2016 pour un appui logistique²³⁶ dans la réalisation du projet de recherche concernant les étudiants de première année (L1). Soit dans le même temps que la Direction du Service Commun de la Documentation de la BU. Un accord tacite a été formulé dans cette même période par les deux organismes, que nous avons voulu réaffirmer de façon formelle en septembre 2016, soit peu de temps avant la rentrée universitaire. Les deux services ont confirmé prendre part au projet et fournir leur assistance, la confirmation de l'OI-VEIP ayant même été proférée par la voix de son Directeur, selon qui « *aucun problème* » ne faisait obstacle au projet.

Les déboires avec ce service ont débuté en janvier 2017, soit au moment de recueillir les résultats des étudiants ayant pris part à la première phase de l'enquête (N= 786) dans le cadre de la formation documentaire. L'accord formulé a été brusquement remis en cause, en raison du fait que les étudiants n'avaient pas donné leurs consentements pour l'obtention de leurs résultats, qui, nous le rappelons, ont été demandés de façon totalement anonyme. Durant cette période de brouillard, nous avons été conduit d'un service à un autre, avec la promesse que le processus serait long, mais réalisable. Notre requête a finalement été « prise en charge » par deux membres habilités à traiter les données statistiques. Dans un premier temps, il était question de coopération, puis ces deux agents se sont renvoyés la responsabilité, avant que l'un deux ne nous informe sur le ton de la confession de l'impossibilité de répondre

²³⁶ Une assistance visant à nous communiquer les résultats des étudiants ayant pris part à nos enquêtes de façon totalement anonyme.

favorablement à notre requête, en raison du fait que la Direction de l'OI-VEIP « refus[ait] de se mouiller », en prenant le risque que les données soient exploitées en dehors du cadre de l'étude.

Après avoir accordé d'importantes heures de codage à ce questionnaire papier, nous avons été contraint en février 2017 de renoncer à acquérir les données demandées. Une situation délicate sur le plan scientifique et humain, survenant à quelques semaines du lancement de la seconde phase. Dès mesure de compromis ont donc été prise avec ce même service afin d'obtenir les résultats des étudiants aux seconds semestres, avec l'insertion d'une autorisation d'exploitation des notes, incluses dans le questionnaire et indiqué au Directeur dudit service, afin que les modalités soient claires. À l'issue de la publication des résultats, nous nous sommes orientés vers ce service pour obtenir les données selon les termes convenus. Mais si la réponse par courriel a été propice à la réalisation de cette requête, le silence et l'inaction qui ont suivi remettent clairement en question la volonté – au-delà des mots – de ce service de nous fournir les informations et l'assistance sollicitées. Cette situation préoccupante nous a contraint à adopter des moyens informels²³⁷ afin de nous procurer les résultats du second semestre.

En dépit de ces difficultés importantes, notre réflexion a néanmoins poursuivi les buts qu'elle se proposait. Aussi, dans la partie (II) suivante, nous ferons état des résultats des différentes enquêtes.

²³⁷ Nous avons été contraints de récupérer les résultats (Admis ou Ajourmé) à partir des panneaux d'affichage de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Une situation rendue nécessaire, compte tenu du fait que le Conseil Administratif (CA) de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines a indiqué son incapacité à nous fournir ces mêmes résultats, en nous orientant...vers l'OI-VEIP.

Partie II - Pratiques et compétences informationnelles à l'université : ou les éléments de mesures d'un système organisé

CHAPITRE V. Analyse des pratiques informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire : Quel bilan ?

Nous entamerons la présentation des résultats en nous intéressant à l'influence des pratiques informationnelles des étudiants de première année de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (N=157)²³⁸ sur la validation du premier et second semestre de la première année universitaire.

Dans un premier temps, nous analyserons leurs rapports à la Bibliothèque Universitaire (BU) et leurs perceptions des services proposés par cette dernière ; puis nous nous intéresserons à l'utilisation des ressources dispensées chez l'ensemble des étudiants de première année interrogés (N=315). Enfin, nous dresserons un état des lieux des pratiques et des représentations des étudiants à la fin de la première année universitaire.

5.1 Le rapport des étudiants à la bibliothèque universitaire : entre perception et utilisation

Notre première hypothèse pose que l'orientation des pratiques informationnelles, autrement dit la capacité de recourir à une documentation variée et une utilisation « raisonnée » de l'information²³⁹ jouerait un rôle important dans le fait de valider les deux premiers semestres en première session d'examen, c'est-à-dire hors rattrapage. Ce qui nous conduit à nous pencher sur le rapport entretenu par les étudiants vis-à-vis de la bibliothèque universitaire. L'étude du rapport qu'entretiennent les étudiants de l'UFR LSH à l'égard de la BU sera dans un premier temps une analyse descriptive, en ce que nous ferons état des principales tendances qui se dégagent.

²³⁸ Il s'agit ici des 6 disciplines composant la Faculté, soit les étudiants des parcours Lettres, Espagnol, Anglais, Langue et Culture Régional (LCR), Histoire et Géographie.

²³⁹ L'idée n'étant pas d'inclure un jugement de valeur, mais d'estimer l'influence d'une démarche (stratégie ?) de recherche info-documentaire ne restreignant pas à des éléments purement bibliothéconomiques.

5.1.1 Description des caractéristiques de l'échantillon global, et du cœur de cible

Avant d'effectuer l'analyse des données recueillies, il convient de procéder à la présentation de l'échantillon global (N=315), et du cœur de cible (N=157), qui concernent les étudiants issus des disciplines (6) de Lettres et Sciences Humaines (LSH).

Le choix de scinder l'échantillon répond à deux impératifs méthodologiques : d'une part, le besoin de crédibilité de l'analyse, en ce que les pratiques informationnelles telles que définies sont fortement tributaires de la discipline d'appartenance des étudiants. En effet, on ne peut évaluer avec une mesure semblable des individus relevant des disciplines scientifiques et littéraires, en ce que les attentes envers ces deux domaines ne sont pas similaires. D'autre part, la question de la représentativité nous a conduit à adopter ce choix, puisque nous totalisons près de **62% de la population chez les étudiants de LSH²⁴⁰**, contrairement aux autres domaines, ou disciplines comprises dans l'analyse.

Échantillon global (N=315)	Cœur de cible (N=157)
<p>Sexe</p> <p>Femme (246 / 78,1%)</p> <p>Homme (69 / 21,9%)</p>	<p>Sexe</p> <p>Femme (121 / 77,1%)</p> <p>Homme (36 / 22,9%)</p>
<p>Tranche d'âge</p> <p>19 ans et moins (207 / 65,7%)</p> <p>20 ans (52 / 16,5%)</p> <p>21-24 ans (45 / 14,3%)</p> <p>25-29 ans (2 / 0,6%)</p> <p>Plus de 29 ans (7 / 2,2%)</p>	<p>Tranche d'âge</p> <p>19 ans et moins (102 / 65%)</p> <p>20 ans (26 / 16,6%)</p> <p>21-24 ans (23 / 14,6%)</p> <p>25-29 ans (1 / 0,6%)</p> <p>Plus de 29 ans (5 / 3,2%)</p>
<p>Disciplines</p> <p>Anglais (65 / 20,6%)</p>	<p>Disciplines</p> <p>Anglais (64 / 40,8%)</p>

²⁴⁰ Cette estimation s'est effectuée en prenant en considération les étudiants encore présents au second semestre. En raison du fait que ni les services administratifs de cette faculté, ni l'OIVE-IP n'aient souhaité nous communiquer les estimations des étudiants ayant pris part aux examens du second semestre, nous avons procédé différemment.

En effet, nous avons comptabilisé les effectifs avec le concours des enseignants, et au regard des étudiants présents aux examens de fin de semestre en nous rendant dans certaines sessions relatives aux différentes disciplines. En somme, nous avons totalisé 157 étudiants sur un total estimé à 253, soit 62,05% de la population étudiée.

Droit (49 / 15,6%) SVT (37 / 11,2%) Espagnol (34 / 10,8%) Autres ²⁴¹ (22 / 7%) Histoire (20 / 6,3%) Économie-Gestion (20 / 6,3%) Lettres (18 / 5,7%) LCR (15/ 4,8%) MIPC (14 / 4,4%) Géographie (11 / 3,5%) STAPS (10 / 3,2%)	Espagnol (33 / 21%) Histoire (18 / 11,5%) Lettres (16 / 10,2%) LCR (15 / 9,6%) Géographie (11 / 7%)
Année(s) passée(s) à l'université 1 ^{ère} année d'inscription (205 / 65,1%) Plus d'une année à l'université (105 / 33,3%) Non-réponses (5 / 1,6%)	Année(s) passée(s) à l'université 1 ^{ère} année d'inscription (109 / 69,4%) Plus d'une année à l'université (47 / 29,9%) Non-réponses (1 / 0,6%)

Tableau 4 : Description de l'échantillon et du coeur de cible de l'enquête sur les étudiants de première année

Notre analyse se focalisera essentiellement sur les étudiants de l'échantillon cible, néanmoins lorsque cela sera jugé pertinent – ce qui sera le cas sur de nombreux points – nous présenterons les résultats de l'échantillon global, dans la mesure où le critère disciplinaire n'aura que peu ou pas d'incidence sur l'analyse et son interprétation. Quoi qu'il en soit, une indication accompagnera constamment les analyses uniquement consacrées à l'échantillon cible, afin de préciser la tendance au sein de l'échantillon global.

Nous allons désormais considérer l'analyse proprement dite, en nous intéressant aux rapports qu'entretiennent les étudiants de L1 vis-à-vis de la bibliothèque universitaire (BU).

²⁴¹ Cette dénomination comprend 16 étudiants des parcours PACES (1^{ère} année de médecine), 5 étudiants de LEA (Lettres Étrangères Appliquées) dispensée sur le pôle Guadeloupe, et 1 étudiant de DUT MMI.

5.1.2 La fréquentation de travail en bibliothèque universitaire, un signe d'implication dans les études ?

Les disciplines issues de l'UFR de Lettres et Sciences Humaines entretiennent un rapport singulier au document en ce que la lecture ou la consultation d'un certain nombre d'ouvrages apparaît comme un élément important au regard de leurs syllabus respectifs. Le rapport à l'information – en matière de recherche – semble tout aussi important, dans la mesure où la réalisation de rapports ou d'exposés est partie intégrante de ces disciplines.

La bibliothèque universitaire dispose – tant du point de vue matériel (ouvrages) et immatériel (ressources en ligne) – de nombreux arguments pour accompagner les étudiants dans l'accomplissement de leurs réalisations académiques. Si ce constat paraît vraisemblable dans l'absolu, qu'en est-il vraiment au regard des pratiques déclarées ?

L'analyse débutera donc avec la présentation de la fréquence de travail en bibliothèque universitaire, observé chez les étudiants de première année en LSH :

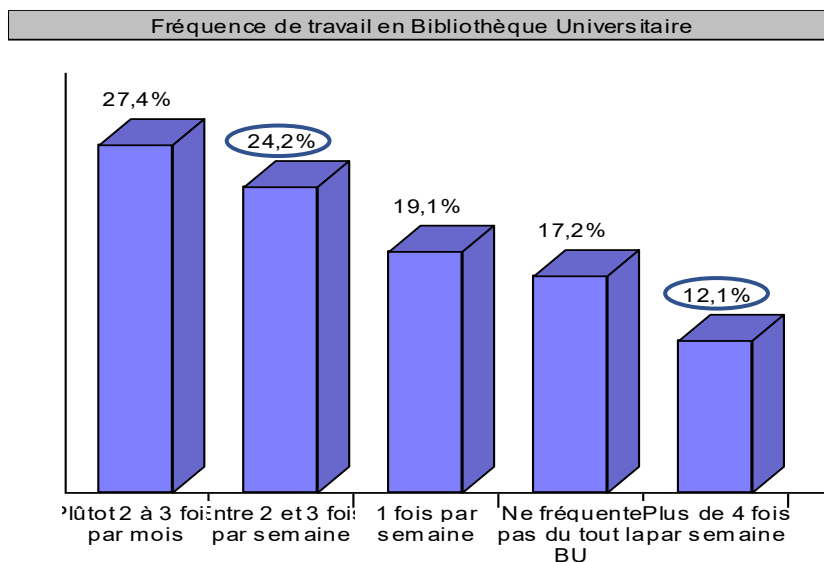


Figure 2 : Fréquence de travail en BU de l'ensemble des répondants (N= 157)

La question ayant conduit à ces résultats invitait les étudiants à indiquer la fréquence à laquelle ils se rendaient en bibliothèque universitaire pour y travailler.

Nous constatons à travers les circonscriptions bleues, qu'un peu plus de 36% (soit 56 étudiants) de l'échantillon fréquentent la bibliothèque *de manière assidue* pour y travailler. Ce à quoi on peut adjoindre les 30 étudiants (19,1%) qui la fréquentent environ *une fois par semaine*. On remarque par ailleurs qu'un peu moins d'un tiers des sondés la fréquente de façon occasionnelle, puisque 27,4% d'entre eux, soit 43 étudiants ont déclaré s'y rendre pour travailler *environ 2 à 3 fois par mois*. Enfin, seuls 27 étudiants (17,2%) de cet échantillon, *ne fréquentent pas du tout* la BU.

Des tendances qui nous conduisent à affirmer qu'un tiers du public considéré se rend régulièrement dans les locaux de la BU pour y accomplir leurs travaux universitaires, tandis qu'un autre tiers s'y rend de façon plus occasionnellement, et qu'enfin le dernier tiers ne la fréquente pas ou très peu²⁴². Cela soulève néanmoins une question importante : dans quelles mesures l'implication dans les études peut-elle influencer sur la fréquentation de la BU comme lieu de travail ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons réalisé une analyse multivariée sous forme graphique, confrontant la fréquentation de la BU à l'implication déclarative dans les études, en les distinguant par la variable sexe (séparation) :

²⁴² À l'échelle de l'échantillon global, la tendance est quasiment identique : « *Plutôt 2 à 3 fois par mois* » (25,7% , 81) / « *Entre 2 et 3 fois par semaine* » (24,4% / 77), « *Ne fréquente pas du tout la BU* » (21,9% , 69), « *Une fois par semaine* » (15,9% / 50), « *Plus de quatre fois par semaine* » (11,7% , 37), « *Non-réponse* » (0,3 / 1)

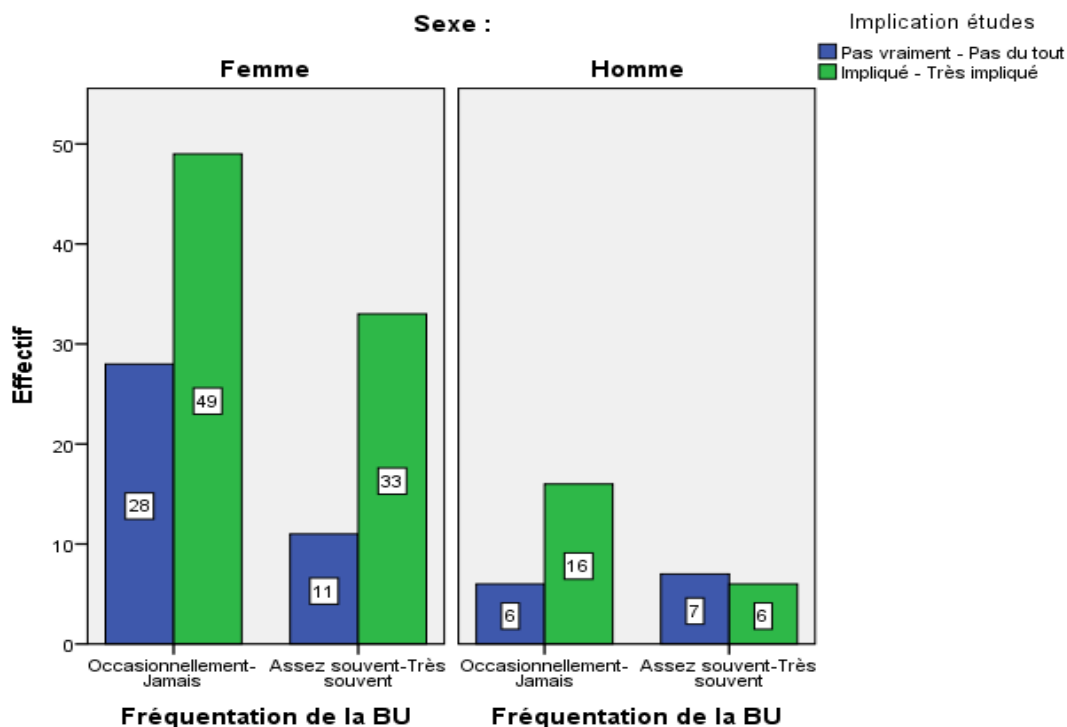


Figure 3 : Analyse de l'influence de l'implication dans les études sur la fréquentation de la BU chez les étudiants de LSH (N=156)

L'implication dans les études a été mesurée à partir d'une échelle de Likert qui proposait aux étudiants sondés quatre niveaux de réponse : « *très impliqué(e)* », « *impliqué(e)* », « *pas vraiment impliqué(e)* » et « *pas du tout impliqué(e)* ». Pour une meilleure lecture, nous avons scindé les modalités positives et négatives entre elles. Une opération similaire a été réalisée pour les cinq variables composant la fréquentation à la bibliothèque universitaire, que nous avons recodé en deux catégories comprenant d'une part les individus ayant déclarés s'y rendre occasionnellement et jamais, et de l'autre, ceux s'y rendant plus fréquemment.

Nous observons ainsi que les barres vertes, qui symbolisent les étudiants s'étant déclarés impliqués dans leurs études, se retrouvent placées de part et d'autre du graphique, sans qu'aucune tendance ne se dégage véritablement. On observe même une proportion plus importante chez dans la catégorie « occasionnellement ou jamais ».

De fait, l'analyse du graphique ne révèle aucune différence significative qui permette d'associer l'implication dans les études avec la fréquence de travail en bibliothèque universitaire. Le constat n'est pas non plus influencé par la variable sexe, dans la mesure où la différence proportionnelle existant entre ces deux catégories laisse néanmoins paraître un fort parallèle entre homme et femme.

Face à ce constat, nous proposons d'intégrer un nouvel élément, en interrogeant le caractère explicatif que peut avoir la fréquentation au lycée des Centres de Documentation et d'Information (CDI) sur celle de la Bibliothèque Universitaire (BU) :

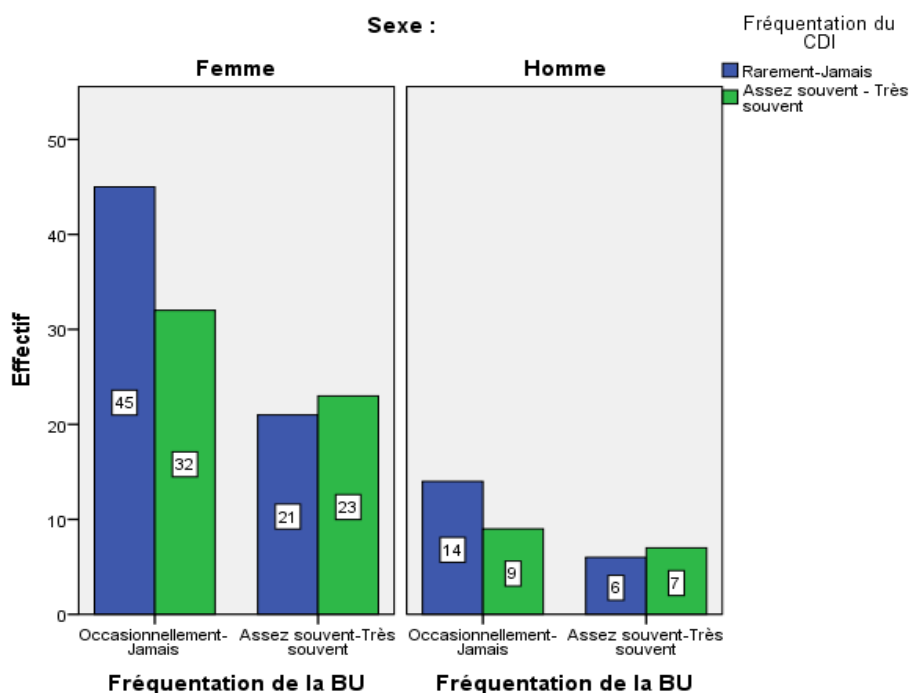


Figure 4 : Analyse de l'influence de la fréquentation du CDI dans le secondaire sur la fréquentation de la BU chez les étudiants de LSH (N=156)

À l'instar de l'analyse précédente, les réponses ont été regroupées pour permettre une lecture plus pertinente. Ainsi les étudiants se rendant à la bibliothèque plus de deux fois par semaine ont été classés dans la catégorie « assez souvent – très souvent », alors que ceux s'y rendant environ 1 fois par semaine, plutôt 2 à 3 fois par mois, voir jamais, ont été placés dans catégorie « rarement - jamais ». De même pour la fréquentation du CDI, les modalités positives « très souvent », « assez souvent » ont été regroupées entre elles ; une opération similaire a concerné les modalités négatives « rarement » et « jamais ».

L'analyse du graphique démontre une répartition plus ou moins proportionnelle et laisse penser que là encore, les données ne permettent pas d'associer la fréquentation de travail en BU avec la fréquentation du CDI dans le secondaire. Du reste, la tendance entre les sexes (élément de séparation du graphique) affirme que cette variable ne permet pas non plus d'expliquer la fréquentation de la bibliothèque universitaire.

Quoi qu'il en soit, les locaux de l'institution apparaissent comme un espace de travail plus ou moins fréquenté par les étudiants de manière générale. En effet, nous rappelons que seuls 17,2% (27) de l'échantillon cible (N=157) ont déclaré ne jamais s'y rendre. Un taux qui atteint 20,7% (69) au sein de l'échantillon global (N=315). Ce qui nous permet d'affirmer qu'indépendamment de la fréquence à laquelle ils s'y rendent, près de 80% des étudiants fréquentent l'institution. Cela nous conduit à interroger l'image dont jouit cette dernière au regard des étudiants. En effet, la littérature afférente à ces questions, ne cesse de souligner la relation distendue entre les étudiants – indépendamment du niveau d'étude considéré – et la bibliothèque universitaire. Serait-ce dû à une question de perception ?

Nous proposons d'apporter quelques éléments de réponses à partir des deux graphiques suivants

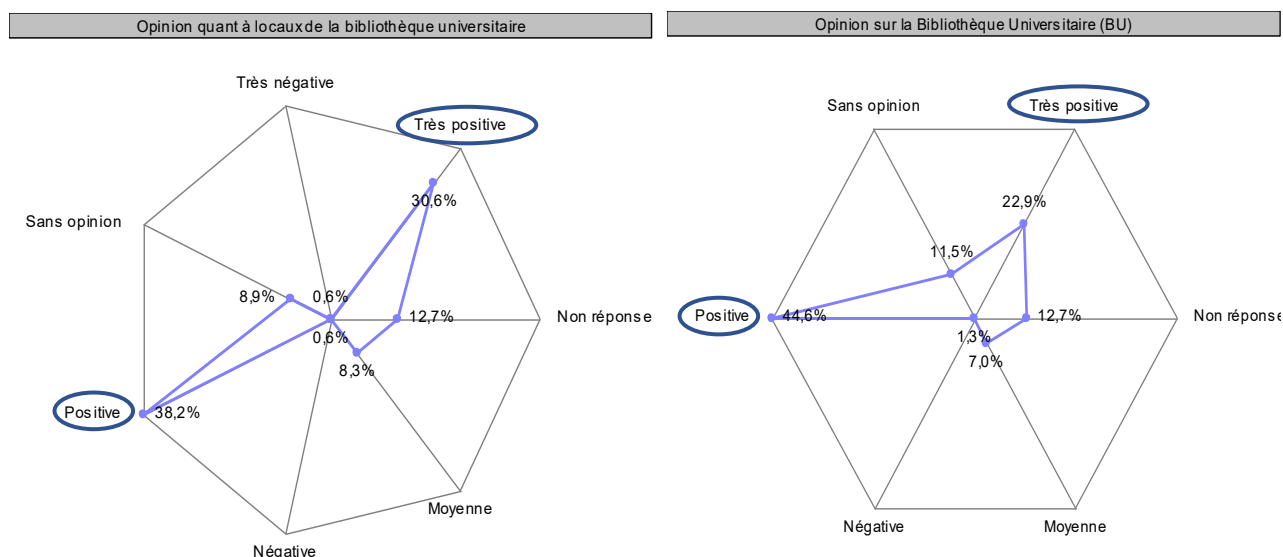


Figure 5 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 157)

Les deux graphiques indiquent clairement que les étudiants s'étant exprimés ont une opinion positive quant à l'institution et ses locaux.

On remarque en effet que 67,5% des sondés ont déclaré avoir une vision positive de la bibliothèque universitaire. Une estimation qui gagne en pertinence quand on considère qu'un peu plus de 20% des sondés ne se sont pas exprimés. Le constat est analogue en ce qui concerne les locaux de l'institution, où en dépit du fait que 20% des sondés n'ont pas exprimé leurs opinions, 70% de l'échantillon a déclaré en avoir une vision positive (38,2%), voire très

positive (30,6 %) ²⁴³. Cette perception de la bibliothèque universitaire est un fait majeur qu'il faudra garder en mémoire tout au long de l'analyse. *D'ailleurs, qu'en est-il des ressources proposées par la bibliothèque universitaire ?*

Dans la continuité de ces analyses, nous allons dans la sous-partie suivante consacrée notre réflexion aux rapports qu'entretien notre public cible avec les ressources matérielles (ouvrages), et immatérielles (en ligne) proposées par la BU.

5.1.3 Le rapport des étudiants aux collections matérielles de la bibliothèque universitaire

En introduction de cette phase d'analyse des résultats, nous avons insisté sur le rapport à la documentation (et spécifiquement aux ouvrages) qui constitue un caractère commun aux différentes disciplines de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines.

Aussi, le premier élément discuté concernera le nombre d'emprunts d'ouvrage effectués sur l'année par les étudiants sondés :

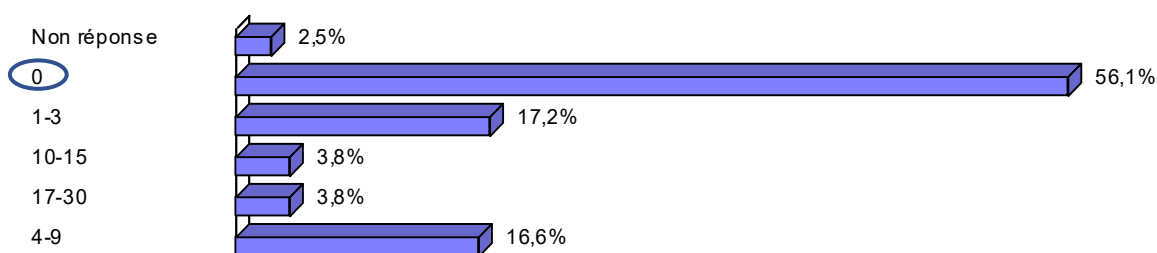


Figure 6 : Emprunt d'ouvrages des étudiants de L1 LSH (N = 157)

La temporalité choisie pour notre étude (fin du second semestre) offre une vision d'ensemble très pertinente sur les pratiques des étudiants. Nous constatons ainsi que plus de la moitié des sondés (56,1%, soit 88 étudiants) ont indiqué ne pas avoir emprunté d'ouvrages (sur l'année universitaire). Par ailleurs, nous remarquons qu'un peu plus d'un tiers a affirmé avoir emprunté entre 1 et 10 ouvrages (33,8%, soit 53 étudiants), alors qu'un peu moins de 8% d'entre eux ont

²⁴³ À l'échelle de l'échantillon global, sur les 240 individus s'étant prononcés au sujet de l'institution, 117 (40,7%) ont émis une opinion favorable, et 69 (28,7%) une opinion très favorable. Par ailleurs, en ce qui concerne les locaux de la bibliothèque universitaire, sur les 242 étudiants s'étant exprimés, 96 (39,6%) d'entre eux avaient un avis positif et 90 (37,1%) autres, un avis très positif.

affirmé avoir emprunté entre 10 et 30 ouvrages²⁴⁴. Nous proposons d'élargir la réflexion en observant l'incidence du sexe des répondants :

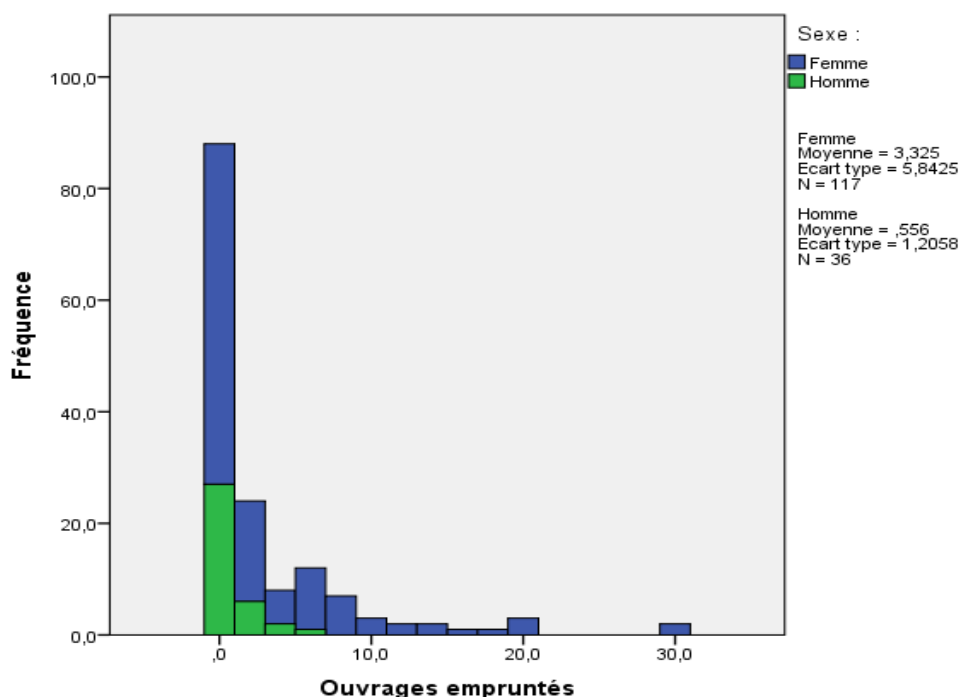


Figure 7 : Croisement entre l'emprunt d'ouvrages et le sexe chez les étudiants de L1 LSH (N=157)

L'histogramme offre un autre point de vue sur la question, et démontre (à droite du graphique) que les femmes (N=117) empruntent en moyenne 3 ouvrages. Une mesure à considérer avec prudence, puisque l'écart-type, c'est-à-dire la dispersion autour de la moyenne est de 5,84. L'interprétation est tout autre pour les hommes (N=36), puisque la moyenne d'emprunt est de 0,5 avec un écart-type de 1,2. Autrement dit, ces derniers indépendamment des différences numériques empruntent beaucoup moins que les femmes. Une situation perceptible par la répartition des barres vertes (hommes).

Quoiqu'édifiant sur les pratiques de lecture des étudiants, cette vision première reste parcellaire, puisqu'elle ne permet pas de savoir si ces emprunts sont le fruit d'un acte personnel, ou fortement suggéré par les enseignants. Un dernier point sur lequel nous reviendrons au cours de l'analyse.

²⁴⁴ Concernant l'échantillon global, les tendances majeures indiquent que 161 répondants (soit 53%) ont déclaré n'avoir emprunté aucun ouvrage, 49 d'entre eux, entre 1 et 3 ouvrages (16,1%), et enfin 53 autres ont affirmé avoir emprunté entre 4 et 9 ouvrages (17,4%).

À défaut d'éléments de réponses, nous proposons d'adjoindre aux constats antérieurs, la consultation par ces mêmes étudiants des ouvrages de la BU, afin d'élargir notre perception :

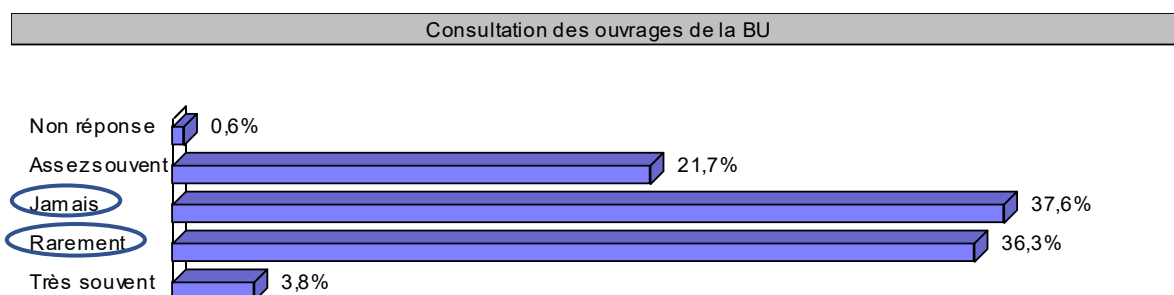


Figure 8 : Consultation des ouvrages de la BU par les étudiants de L1 LSH (N = 157)

Le constat majeur qui se dégage de ce graphique indique que près des trois quarts des étudiants sondés (73,9%) ne consultent pas ou peu les ressources livresques mis à leur disposition²⁴⁵.

En somme, ni l'emprunt, ni la consultation des ouvrages ne semblent constituer une pratique d'intérêt chez les étudiants concernés. Ce qui nous permet d'affirmer aux yeux des trois graphiques analysés jusqu'ici, que le rapport des étudiants de l'UFR LSH vis-à-vis des ouvrages apparaît ténu, au sein de disciplines pour lesquelles ce critère s'avère pourtant important.

Ce qui nous conduit à nous intéresser de façon indirecte à l'action des enseignants sur l'orientation des étudiants vers ce type de ressources. Un point que nous observons à l'aide du graphique suivant :

²⁴⁵ La tendance est également observée auprès de l'échantillon global (N=315), et se décline comme suit : « jamais » (112 étudiants / 35,6%), « rarement » (112 étudiants / 35,6%), « assez souvent » (63 étudiants / 20%), « très souvent » (24 étudiants / 7,6%), « non-réponse » (4, 1,3%).

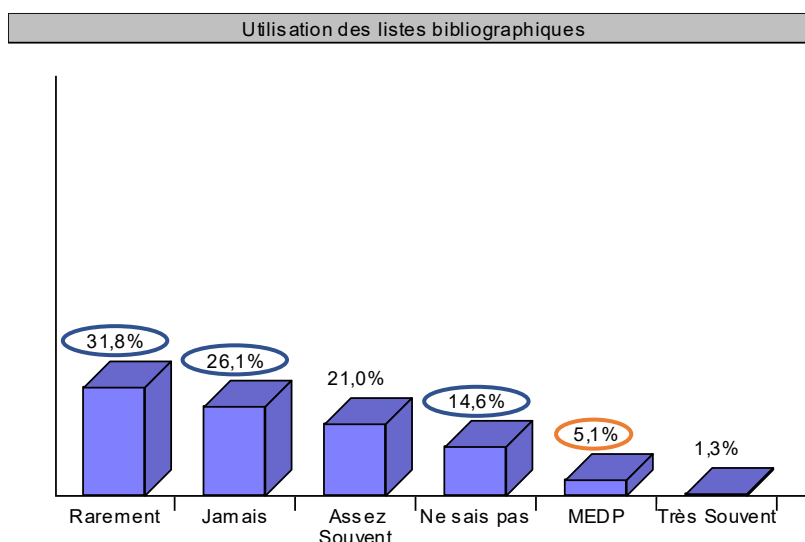


Figure 9 : Fréquence d'utilisation des listes bibliographiques par les étudiants de LSH (N = 157)

La question posée visait à mettre en évidence l'utilisation des listes bibliographiques dispensées par les enseignants, à travers six modalités de réponses toutes représentées dans le graphique. Nous rappelons avec Paul Lazarsfeld (1965) que « *la relation entre chaque indicateur et le concept fondamental étant défini en termes de probabilité et non de certitude, il est indispensable d'utiliser un grand nombre d'indicateurs* »²⁴⁶. Ainsi, prétendre affirmer ou démontrer le rapport des étudiants vis-à-vis des ressources imprimées (ici les ouvrages) ne peut s'objectiver par le biais d'une ou deux variables. L'objectif même de la multiplicité des questions est bien de *réduire autant que possible l'incertitude de l'interprétation*.

Ainsi nous remarquons que l'utilisation des listes bibliographiques s'inscrit dans la logique de faible utilisation entrevue à travers l'analyse et renforce l'idée selon laquelle seule une minorité d'étudiants inclut ce type de ressources dans leurs pratiques de travail, alors que près des trois quarts des sondés n'y ont pas ou peu recours. De plus, une double lecture est ici possible puisque seuls 8 étudiants (5,1%) ont affirmé que leurs enseignants n'en dispensaient pas (MEDP), ce qui au regard des autres modalités de réponses paraît peu probable²⁴⁷.

Si le constat général indique que les ouvrages matériels ne représentent pas un moyen de travail et d'aide à la recherche très sollicitée, nous avons voulu appréhender la propension des étudiants à faire usage des ouvrages numériques (E-Book) sans distinction entre ceux

²⁴⁶ De Singly, F. (2016). Le questionnaire, 4e édition. Paris : Armand Colin. p.25

²⁴⁷ Au regard de l'échantillon global, les données se déclinent comme suit : « très souvent » (6 étudiants/1,9%), « assez souvent » (56 étudiants/17,8%), « rarement » (108/34,8%), « jamais » (77/24%), « mes enseignants n'en dispensent pas » (28/8,9%), « ne sais pas » (38/12,1%) et non-réponse (2/0,6%).

accessibles depuis les bases numériques de la BU ou le Web. La synthèse des réponses sera analysée à partir du tableau suivant :

Utilisation_E-Book	Nb. cit.	Fréq.
Jamais	81	51,6%
Rarement	50	31,8%
Assez souvent	16	10,2%
Très souvent	9	5,7%
Non réponse	1	0,6%
TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 5 : Fréquence d'utilisation des ouvrages numériques par les étudiants de LSH (N = 157)

L'encadré en vert met en évidence les données marquantes de ce tableau, lesquelles soulignent une utilisation très faible de ce type de ressources (E-Book). En effet, 83,4% (131 étudiants) des sondés de l'échantillon cible n'utilisent pas ou peu les ouvrages numériques²⁴⁸. Ce constat joint aux précédents interpelle en ce qu'il interroge avec insistance le rapport qu'entretiennent ces étudiants vis-à-vis de la lecture. Au risque d'une redite, nous parlons ici d'étudiants inscrits dans des filières à forte connotation littéraire, ce qui implique a priori de porter une attention à ce type de ressources. L'expérience montre ici qu'il n'est en rien.

En somme, l'ensemble des éléments discutés, c'est-à-dire l'emprunt, la consultation d'ouvrages (imprimés ou numériques), et l'utilisation des listes bibliographiques indiquent de façon claire que la majeure partie des étudiants sondés n'inclut pas ce type de ressource dans leurs pratiques de travail, ou de recherche d'information. Un constat qui concerne les deux échantillons (cible et global). Si les étudiants sondés se tournent peu vers ce moyen, sur lesquels s'appuient-ils ? En outre, quel rapport entretiennent-ils vis-à-vis des ressources numériques mises à disposition par la BU ?

5.1.4 Le rapport des étudiants aux ressources numériques de la bibliothèque universitaire

Nous proposons dans cette sous-partie d'inclure un second volet dans la réflexion, en s'intéressant cette fois aux ressources numériques de la bibliothèque universitaire (les outils d'aide à la recherche). Nous analyserons successivement l'utilisation du catalogue

²⁴⁸ À l'échelle de l'échantillon global, nous observons que 175 étudiants déclarent n'avoir « jamais » utilisé ce type de ressource (55,6%), alors que 87 autres affirment y recourir « rarement » (26,7%). À l'inverse, 32 d'entre eux y recourent « assez souvent » (10,2%), et 19 autres « très souvent » (6%). Enfin, on dénombre 2 non-réponses (0,6%).

documentaire (*Kolibris*), du moteur de recherche explorant l'ensemble des collections numériques (*UAdoc*), ainsi que *l'accès distant*, lequel recense les articles de revues disciplinaires.

L'analyse portant sur l'utilisation du catalogue documentaire de la BU se veut une transition entre le rapport des étudiants aux ouvrages et les outils numériques d'aide à la recherche. Les conclusions quant à l'analyse du rapport aux ouvrages de l'institution, trouvent en toute logique un nouvel indicateur :

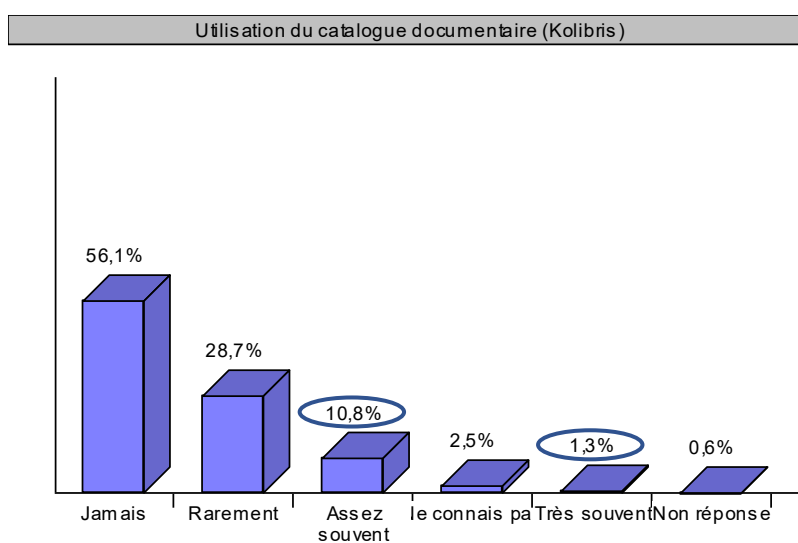


Figure 10 : Utilisation du catalogue documentaire Kolibris chez les étudiants de LSH (N = 157)

En effet, si les étudiants ont peu recours à l'emprunt, voire à la consultation d'ouvrages, on peut s'attendre logiquement à ce qu'ils utilisent très peu le catalogue documentaire qui permet de les repérer²⁴⁹. Les données visuelles se suffisent à elles-mêmes, aussi nous n'argumenterons pas davantage sur les enseignements délivrés par l'étude de ce cas particulier (rapport aux collections d'ouvrages), où la démonstration à travers quatre niveaux de lecture, nous conforte dans l'idée d'un rapport distendu avec les ouvrages. Ceci soulève néanmoins une question fondamentale, n'est-ce pas là le signe d'un rapport distancié à la lecture ?

²⁴⁹ La tendance est une nouvelle fois similaire au niveau de l'échantillon global (N=315), avec notamment 80,9% des sondés qui y recourent peu, voire pas du tout. Ce total se décline comme suit : « rarement » (92 étudiants/29,2%), « jamais » (163 étudiants, 51,7%).

Dans l'analyse des pratiques d'étudiants issus de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines, cela prend une connotation particulière. Cette hypothèse émerge de l'analyse des données, et ne faisaient pas partie des questions de recherches initiales (déjà nombreuses).

Les deux autres outils d'aide à la recherche sur lesquels nous porterons notre attention, étendent la réflexion dans le territoire de l'immatériel (numérique). Elles ouvrent ainsi le champ de l'analyse à l'utilisation de ressources telles que les articles de revues, les ouvrages en ligne, ou encore les dictionnaires et encyclopédies numériques proposées par la bibliothèque universitaire.

Use Accès distants	Nb. cit.	Fréq.	Use UA doc	Nb. cit.	Fréq.
Jamais	68	43,3%	Jamais	82	52,2%
Rarement	53	33,8%	Rarement	53	33,8%
Assez souvent	25	15,9%	Assez souvent	13	8,3%
Ne connais pas	6	3,8%	Ne connais pas	5	3,2%
Très souvent	4	2,5%	Très souvent	3	1,9%
Non réponse	1	0,6%	Non réponse	1	0,6%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 6 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 157)

Qu'il s'agisse de l'utilisation (*use*) de l'accès distant ou du moteur de recherche UAdoc, nous constatons de façon similaire que ces sources sont peu, voire non utilisées dans le processus de recherche, et dans les pratiques de travail des étudiants sondés (encadrés bleus). Les individus les intégrant pour les besoins de leurs « métiers » d'étudiants, pour reprendre l'expression d'Alain Coulon (1997), sont peu nombreux (encadrés verts)²⁵⁰.

L'image positive qu'ont les étudiants de l'institution et de ses locaux contraste ainsi très fortement avec l'utilisation faite des ressources proposées. D'autant plus qu'il ne s'agit pas de cas isolé, mais de pratiques généralisées. Ce qui pose un certain nombre de questions, voire de problèmes :

La formation dispensée durant le premier semestre a-t-elle été bien assimilée ? Existe-t-il des indicateurs qui permettent de l'évaluer ? L'échantillon étant composé en majeure partie

²⁵⁰ Cette faible tendance est également observée à l'échelle de l'échantillon global, où elle concerne 72,4% des étudiants (N=228) quant à l'utilisation de l'accès distant (« jamais » /40% - « rarement » /32,4%); tandis que ce taux est de 83,5% (N=263) des étudiants, pour ce qui est de l'emploi du moteur de recherche UAdoc (« jamais » /49,2% - « rarement » /34,3%).

(80/157) d'étudiants ayant «réussi», cela signifie-t-il que l'on peut valider ces semestres universitaires sans l'«affiliation intellectuelle» aux méthodes du travail universitaire mises en avant par les travaux de Coulon (1999) ?

Nous répondrons de façon ponctuelle à ces différentes interrogations tout au long de ce chapitre. Pour l'heure, nous proposons de poursuivre la réflexion en proposant d'observer de façon panoramique le point de vue des étudiants sondés sur les ressources qu'ils mobilisent finalement peu :

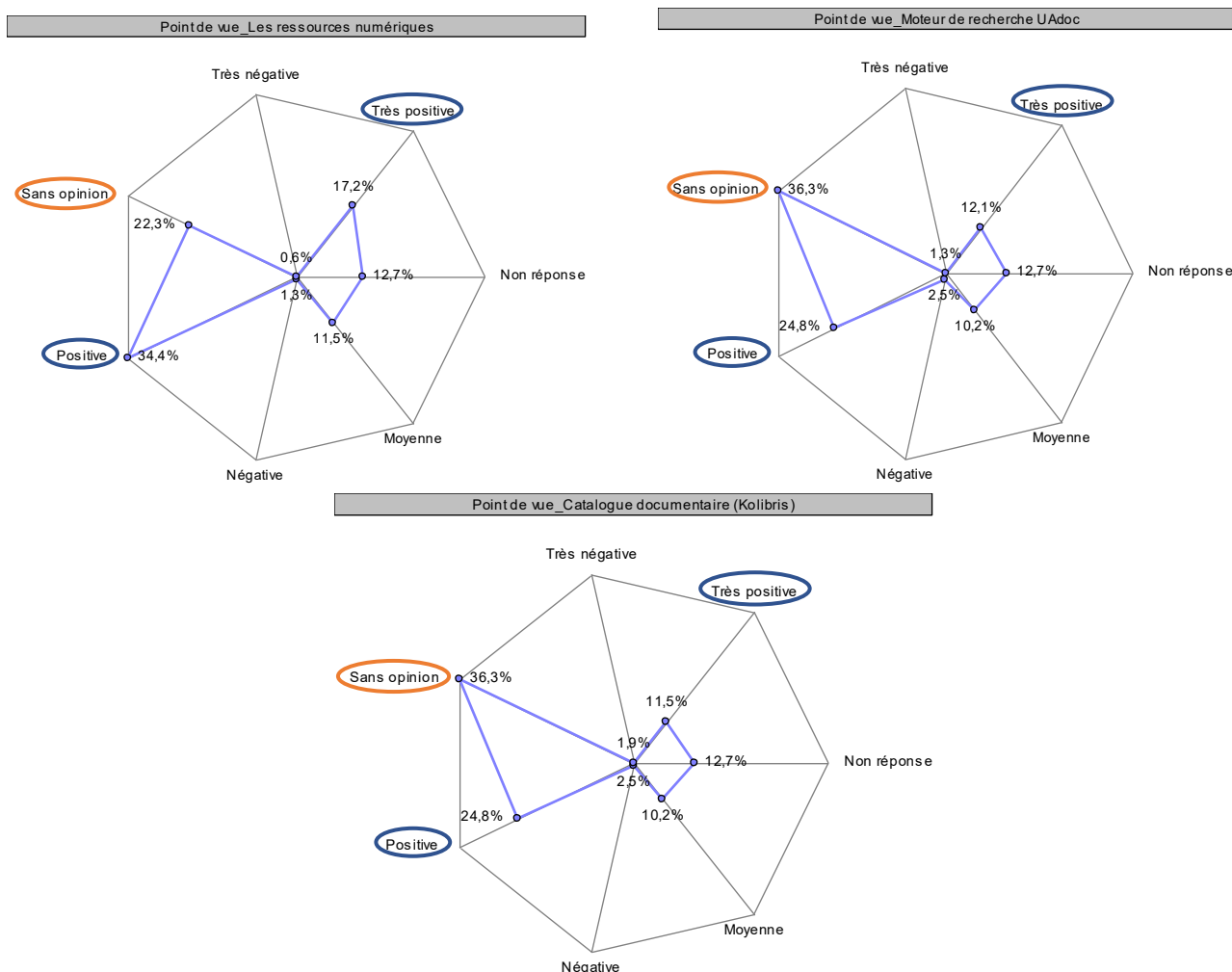


Figure 11 : Opinion des étudiants de LSH quant aux outils d'aide à la recherche de la BU (N = 157)

Deux éléments majeurs s'imposent à nous : d'une part, la proportion d'étudiants déclarant ne pas avoir d'opinion sur ces outils d'aide à la recherche, et d'autre part la perception positive mise en avant. Le premier élément de discussion («sans opinion») semble indiquer la proportion d'étudiants n'ayant jamais mobilisé l'outil concerné. On observe un taux élevé pour

le moteur de recherche UAdoc et le catalogue documentaire Kolibris, avec respectivement 36,1% de l'échantillon (circonscription orangée), soit 57 individus sur 157. En contrepartie, on constate une proportion quasiment similaire chez les étudiants ayant une perception positive et très positive de ces outils ; avec respectivement 36,3% (Kolibris) et 36,9% (UAdoc)²⁵¹.

À l'image de la perception de l'institution (la bibliothèque universitaire), ces données sont éclairantes et apportent une valeur ajoutée à la façon de percevoir les pratiques des étudiants. En effet, les connaissances accumulées dans les domaines scientifiques s'y consacrant, omettent ces questions pourtant fondamentales. Nos travaux permettent ainsi de voir un problème largement discuté – le rapport des étudiants à la BU – avec une perception nouvelle : *si les étudiants utilisent peu les ressources de la bibliothèque universitaire, ils n'en ont pas pour autant une vision négative, bien au contraire*. Une affirmation qui a le mérite d'être démontrée, et qui en excluant cette éventualité, invite à porter la réflexion vers d'autres éléments pouvant rendre explicite cette relation distendue.

Ce qui soulève une question de circonstance : Pourquoi en dépit d'une opinion majoritairement positive, les étudiants intègrent peu ces différentes possibilités dans leurs stratégies de travail, voire de pratiques informationnelles ?

La construction du questionnaire a laissé une grande place à la compréhension et à la verbalisation (représentation). Comme le suggère François de Singly (2016), il est indispensable de conjuguer une approche mêlant des questions de fait (pratiques) et des questions d'opinions. Ces dernières lorsqu'elles sont appréhendées sous forme ouverte ont pour vocation d'étendre le champ de la compréhension. Ainsi, nous avons inséré une question invitant les étudiants qui utiliseraient « rarement » ou « jamais » le catalogue Kolibris ou le moteur de recherche UAdoc, à expliciter ce choix. Pour l'occasion, nous avons jugé plus pertinent d'insérer les justifications de l'ensemble des répondants à l'enquête (N=315), soit 147 répliques, dont 47 proviennent des étudiants de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines.

Ainsi, nous proposons d'analyser les arguments mis en avant par les étudiants sondés, à travers le nuage de mots suivant :

²⁵¹ Ces différentes tendances sont une nouvelle fois comparables avec l'échantillon global (N=315). Nous avons ainsi constaté que pour l'accès distant, sur les 241 étudiants s'étant prononcés, 123 d'entre ont indiqué une opinion positive, alors que 76 autres ont affirmé ne pas en avoir. Pour ce qui est du catalogue documentaire (Kolibris), sur 242 répondants, ils sont cette fois 110 individus à affirmer n'avoir aucune opinion, contre 94 autres à émettre un avis positif. Un constat quasiment équivalent avec le moteur de recherche UAdoc, où sur les 241 étudiants ayant exprimés leurs points de vue, 110 d'entre eux ont déclaré n'avoir aucune opinion, alors que 99 autres ont émis une perception favorable.



Figure 12 : Justification des étudiants de l'échantillon global n'utilisant pas ou peu les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire (N = 147)

Avant d'analyser cette figure, nous tenons à préciser le rapprochement systématique des étudiants, à considérer de manière égale, le catalogue documentaire (Kolibris) et le moteur de recherche (UAdoc) de la bibliothèque universitaire. En effet, les arguments avancés pour l'un étaient presque toujours les mêmes pour l'autre. Le constat gagne en crédibilité, en ce que nous avons recours à deux méthodes différentes : pour les étudiants ayant renseigné le questionnaire en ligne, la question visait (en cas d'utilisation rare ou inexistante) à justifier cette situation en précisant de quels outils il s'agissait (N = 221). Pour ceux qui utilisaient les formulaires papier, une question était prévue pour chacun des outils (N = 94). En somme, les réponses obtenues en ligne n'ont que très peu différencié les outils, tandis que celles provenant des formulaires papier indiquaient des réponses similaires. Ce qui indique une vision indifférenciée des deux outils, soulignant ainsi une connaissance approximative des solutions apportées par la bibliothèque universitaire.

Pour en revenir au graphique, la taille des mots y figurant indique leur présence dans les arguments avancés par les étudiants. Ainsi le fait de ne pas « *penser* » spontanément à ces outils dans le processus de recherche apparaît comme l'argument le plus cité. Par ailleurs, les sondés mettent en avant le peu de visibilité de ces outils (« *voir* »), ou encore le fait de ne pas éprouver le « *besoin* » de les utiliser, compte tenu du fait qu'il n'en voit pas l'« *utilité* » pour leurs études.

Outre ces arguments largement débattus dans la littérature, nous voulons surtout insister sur les notions d'*habitude* et de *réflexe*, ainsi que la comparaison systématique avec le moteur de recherche *Google*. Si la synthèse apportée par ce nuage de mots apparaît éclairante, en ce qu'elle offre une vision d'ensemble relativement homogène, nous tenons néanmoins à enrichir la réflexion par l'insertion de répliques d'étudiants, dont la portée va bien au-delà du simple condensé. Notre objectif est de proposer une sélection de répliques ayant pour dessein de proposer une grille de lecture qui soulève un certain nombre de problèmes.

Premièrement, il semblerait que le poids des habitudes fasse son œuvre, et rende l'adaptation de ces outils difficiles. Pour l'illustrer, nous proposons d'observer quelques répliques exprimant ces idées, en les confrontant au profil des étudiants :

- « Je n'ai pas encore acquis cet automatisme » (étudiant en anglais, 19 ans, entre 10 et 12 au premier semestre) – Kolibris et UAdoc
- « Je n'en ai pas le réflexe », (étudiante en Anglais, 19 ans, Entre 10 et 12 au premier semestre) – Kolibris et UAdoc
- « Pas dans mes habitudes de travail » (étudiant en Anglais, 18 ans, entre 12 et 14 au premier semestre) – Uadoc et Kolibris
- « Manque d'habitude et aussi par habitude des autres outils de recherches » (étudiante en Lettres, 20 ans, entre 14 et 16 au premier semestre) – Uadoc et Kolibris
- « Utilisation trop compliquée. Malgré l'initiation avec le passeport documentaire, ça me fait perdre du temps. J'ai eu l'occasion de passer plusieurs heures à rechercher sur ces outils des informations et ouvrages utiles, mais cela me freine et me décourage. Pourtant sur d'autres plates-formes je me débrouille plutôt bien, mais là je ne m'y adapte pas. » (étudiante en Géographie, 18 ans, entre 10 et 12 au premier semestre) – Uadoc et Kolibris

Ces répliques mettent en évidence la délicate insertion de ces outils dans les pratiques de travail et de recherche d'information. Faut-il encore rappeler que la conception de *UAdoc* résulte de la

volonté de proposer un véritable moteur de recherche à même de parcourir l'ensemble des collections matérielles et immatérielles de la BU. Si nombre d'étudiants, les jugent « *inutiles* », ou « *difficiles d'utilisation* », c'est surtout en raison d'un référent : le moteur de recherche de la firme Google.

Depuis son lancement en 1998, ce moteur de recherche s'est imposé comme une référence, au point de distancer dans l'utilisation des internautes ces différents concurrents. ***Il est sans doute un peu réducteur d'évoquer cet outil en termes d'utilisation, tant son principal mérite est d'avoir su s'inscrire dans l'imaginaire des individus.*** Lequel d'entre nous dans une situation d'incertitude ou d'un besoin d'information, n'a pas été témoin d'un individu incitant un autre à « taper sur Google », « aller sur Google », voir même « demander à Google » ? Ce dernier se serait-il accaparé l'acte de recherche d'information ?

Cette question est bien évidemment hors de portée de nos travaux. Néanmoins, nous voulons souligner le fait que certains étudiants n'ont pu s'empêcher de faire référence à Google, en indiquant le « *préférer* », estimant qu'il « *est largement mieux* », « *plus rapide et facile* » à utiliser, et que son usage « *suffit amplement* ».

Pour synthétiser les deux aspects sur lesquels nous avons décidé de porter la réflexion, on constate d'une part un amalgame entre les deux outils d'aide à la recherche proposés par la BU et une accommodation difficile avec les pratiques de travail et de recherche des étudiants. Ces constats sont d'autre part, attisés et en partie justifiés (expliqués ?) par l'omniprésence du moteur de recherche de la firme Google dans le quotidien, autrement dit les habitudes, des individus sondés. Nous posons donc que son utilisation s'inscrit comme un réflexe conditionné (Pavlov, 1927), tant son influence sur l'imaginaire et les pratiques des sondés apparaît marquée²⁵².

La sous-partie suivante sera consacrée à une réflexion sur l'Internet, que nous appréhenderons à travers les représentations des étudiants. S'ensuivra une analyse sur les modalités d'utilisation des moteurs de recherche et de l'encyclopédie libre Wikipédia, que la doxa avance souvent

²⁵² Henri Maurice Brugère signale que le réflexe conditionné pavlovien « *montr[e] [...], que des processus de réponse autres que ceux qui sont réglés par la « logique câblée » des voies réflexes peuvent conduire à l'apprentissage de nouvelles réactions, que le psychisme peut être modifié par l'acquis et qu'il existe dans le système nerveux central des processus de plasticité qui permettent des adaptations tout au long de l'existence.* ». Accès : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/reflexes-conditionnes/>

pour expliquer la relation distendue entre les étudiants et la bibliothèque. Mais qu'en est-il vraiment ?

5.2 Le rapport des étudiants à l'Internet : juste une question de facilité et d'habitude ?

Dans cette sous-partie, nous analyserons dans une perspective comparative, les représentations des étudiants, quant à l'Internet et l'utilisation des outils d'aide à la recherche proposés par la bibliothèque universitaire. En outre, nous porterons une réflexion sur l'utilisation de l'encyclopédie libre Wikipédia, en questionnant son rôle dans les pratiques informationnelles académiques des étudiants.

5.2.1 Représentation de l'Internet dans l'imaginaire des étudiants : quelles incidences sur les pratiques informationnelles ?

Nous avons tenu à interroger les étudiants sur la façon dont ils se figuraient l'Internet. Comme nous l'avons discuté antérieurement avec Alexandre Serres (2014), la façon dont ils utilisent et navigue dans cet univers est tributaire de la perception qu'ils en ont. La richesse des informations apportées par cette question ouverte sera discutée à partir du nuage de mots suivants, et ponctuée de quelques répliques :



Figure 13 : Représentation d’Internet chez les étudiants de première année universitaire (N = 282)

Comme ce fut le cas pour l’opinion des sondés sur les outils d’aide à la recherche d’information proposée par la bibliothèque universitaire, nous jugeons plus pertinent pour l’analyse d’inclure l’ensemble des étudiants interrogés, indifféremment des disciplines (N=315). Ceci permet d’observer si la vision est globalement partagée et étend considérablement le nombre d’observations.

Les modalités de lecture demeurant les mêmes que précédemment, nous constatons que les mots « *outil* » et « *recherche* » sont les plus imposants en termes de taille, ce qui indique qu’ils sont les plus cités. Ce qui nous permet d’affirmer que l’Internet est avant tout perçu par les sondés comme un outil de recherche. Par ailleurs, les mentions « *réseau* » et « *informatique* » suggèrent l’idée de l’architecture technique de l’Internet, mise en avant pour définir le réseau des réseaux. Enfin, les notions d’« *information* » et de « *communication* » semblent indiquer les fonctions assignées par les étudiants à l’Internet. Ces représentations énoncées par ordre croissant interpellent surtout en ce que le réseau est avant tout perçu comme un outil de recherche. Faut-il y voir un rapprochement avec la supposée prégnance du moteur de recherche Google dans les pratiques des étudiants ? *L’Internet pour certains individus se résume-t-il exclusivement à Google (ou au moteur de recherche) ? Autrement dit, jusqu’où Google incarne-t-il l’Internet dans les représentations ?*

Au-delà des mentions explicites à un « *moteur [ou un outil] de recherche* », ce postulat gagne en consistance quand on considère que l’Internet soit perçu comme « *la réponse à beaucoup de*

choses », ou encore « *un support où on trouve tout* », voir plus symboliquement « *une encyclopédie* ». Ces représentations ne sont pas sans incidence sur la stratégie de recherche des individus, et leurs pratiques de travail. Car croire qu'utiliser l'Internet, c'est « *avoir accès à tout* », autrement dit qu'il s'agisse d'un « *outil qui contient globalement toutes les informations du monde* », n'est pas neutre et interpelle très fortement les enseignants et les bibliothécaires en charge des formations documentaires. Il s'agit moins d'une incrimination de ces acteurs, que de la mise en place d'un **effort collectif et progressif** visant à sensibiliser les étudiants. Cependant, nous ne voulons pas ignorer les difficultés de la tâche, et surtout le fait que ces imaginaires soient ancrés dans des années de pratiques, qu'il paraît difficile d'inverser dans un laps de temps aussi réduit (à l'échelle d'une année universitaire).

Toutefois, il existe une véritable situation d'urgence, car en plus d'être « *[LA] réponse à [leurs interrogations], [il s'agit aussi d'] une autre façon de découvrir le monde* », ce qui peut laisser penser que l'accessibilité en soit innée et la navigation rendue simple et fluide, car après tout l'Internet ne symbolise-t-il pas « *le monde à porter de clic* », voir « *le monde entier au bout d'un écran* » ? Ce qui étend les problèmes posés bien au-delà des murs de la bibliothèque, ou du contexte universitaire pour les replacer dans un contexte social global. Cette grille de lecture des représentations de l'Internet tendrait-elle en partie à expliquer la prise de distance vis-à-vis des outils d'aide à la recherche de la BU ?

Dans un élan transitoire, nous proposons d'étendre la discussion aux modalités d'utilisation des moteurs de recherche généralistes, en observant premièrement leur fréquence d'utilisation dans le processus de recherche des étudiants sondés, à l'échelle de l'échantillon global :

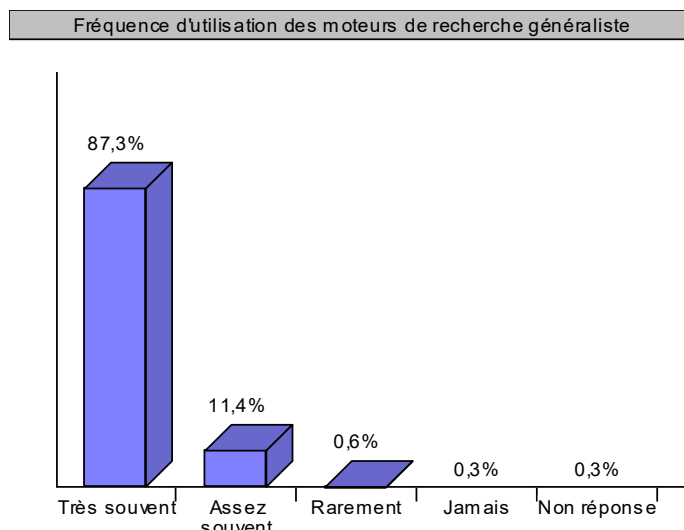


Figure 14 : Fréquence d'utilisation des moteurs de recherche généralistes chez les étudiants de L1 (N = 315)

L'utilisation des moteurs de recherche généralistes contraste nettement avec les outils de la bibliothèque universitaire. Une nouvelle fois nous avons intégré l'ensemble des répondants, au seul motif du caractère univoque des résultats. Ainsi, compte tenu du caractère unilatéral du graphique, notre public de référence – les étudiants de l'UFR de LSH – s'inscrit logiquement dans cette tendance.

On constate que 87,3% (soit 287 étudiants) déclarent inclure ce moyen dans leurs démarches de recherche d'information (en contexte académique) « *très souvent* », alors que 11,4% (soit 37 individus) ont affirmé y recourir « *assez souvent* ». Pour les seuls étudiants de l'UFR LSH, ces données sont respectivement de 85,4% (134 étudiants), et 14,6% (23 individus). Cela nous permet ainsi d'affirmer que ***les moteurs de recherche constituent auprès de ce public le principal outil de recherche d'information. Ce qui ne constitue en rien un élément discriminant ou péjoratif.*** Cependant quels sont les moteurs de recherches mobilisés ? Au-delà des représentations angéliques, disposent-ils des outils intellectuels permettant d'en tirer profit ?

Le premier axe de cette réflexion a été de se demander si les étudiants utilisaient d'autres moteurs de recherche que le plus célèbre d'entre eux (Google). Le tableau suivant permet d'y apporter quelques éclairages :

Utilisation_MR en dehors de Google	Nb. cit.	Fréq.
Non	268	85,1%
Oui	41	13,0%
Non réponse	6	1,9%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 7 : Utilisation des moteurs de recherche en dehors de Google (N = 315)

Le constat porte de nouveau sur l'échantillon global, et indique que 85,1% d'individus utilisent exclusivement le moteur de recherche Google, contre 41 étudiants (13%), affirmant avoir recours à d'autres moteurs de recherche. Des proportions quasiment équivalentes dans notre échantillon cible, puisque 129 étudiants se contentent de Google (82,2%) alors que 28 d'entre eux (17,8%) déclarent utiliser d'autres moteurs de recherches. Le postulat d'une mainmise de l'outil de la firme de la Redmond dans les pratiques des étudiants est manifeste. L'intuition selon laquelle l'Internet serait perçu comme un outil aux réponses universelles et sans limites, est ici doublé par le fait que les pratiques et les habitudes sont orientées vers un seul et même moyen de recherche.

Le postulat énoncé antérieurement, quant à l'existence dans l'imaginaire d'une association forte entre recherches d'information, Internet, et Google trouvent ici un nouvel argument en sa faveur.

Reprenons, l'acte de recherche d'information comme stimulus, entraîne une réponse immédiate et première : Internet. Si pour la définir, les étudiants ont évoqué son architecture réticulaire, ou encore les possibilités de s'informer et de communiquer par son intermédiaire, le principal argument énoncé décrit un outil dédié à la recherche (d'information). Nous posons donc que cette perception est rattachée à Google, qui apparaît donc comme un « entonnoir », une fenêtre, permettant d'explorer l'univers du Web, et d'obtenir des réponses « *à presque tout* » (citation d'étudiant). ***Outre le fait qu'il peut être envisagé comme un réflexe conditionné, au sens pavlovien, il incarne surtout un idéal (simplicité, rapidité) auquel tous les outils associés à des fonctions similaires sont systématiquement comparés. Ainsi, il exerce de fait une prédominance sur les esprits.***

Néanmoins, les étudiants ont-ils connaissance des modalités de fonctionnement de cet outil qu'il utilise assidument et pour certains quasi exclusivement ? Pour y répondre, nous analyserons les réponses émises à une question portant la connaissance des étapes de fonctionnement d'un moteur de recherche :

Fonctionnement_Moteur de recherche	Nb. cit.	Fréq.
Non	213	67,6%
Oui	97	30,8%
Non réponse	5	1,6%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 8 : Connaissance du fonctionnement des moteurs de recherche chez les étudiants de première année (N = 315)

Le tableau ci-dessus indique que près de deux tiers des sondés (67,6% soit 213 étudiants) ignorent les principes de fonctionnement des moteurs de recherche, alors qu'on dénombre 97 étudiants prétendant connaître les étapes allant de la requête de l'utilisateur à l'affichage des résultats. Dans un souci d'honnêteté intellectuelle, ces résultats généraux doivent néanmoins être soumis à caution, notamment pour les individus ayant déclaré connaître le principe de fonctionnement des moteurs des recherches. En effet, dans le questionnaire en ligne, une note complémentaire précisait qu'il s'agissait des étapes de la requête de l'utilisateur à la présentation des résultats. Une mention qui ne figurait pas dans le formulaire papier renseigné uniquement par les étudiants de l'UFR de LSH (N = 94).

En observant les seuls répondants sur format papier, on constate que 64 individus ont répondu être au fait de ces principes contre 30 ayant affirmé ignorer ce mode opératoire. Ces 64 individus représentent près des deux tiers des étudiants de l'échantillon global (94 individus). Quoi qu'il en soit, et sans risque de biais, nous pouvons affirmer qu'en grande majorité, les étudiants ignorent les principes de fonctionnement des moteurs de recherche, qu'il sollicite pourtant comme outil de recherche privilégié. Ce seul indicateur n'est néanmoins pas suffisant pour en tirer des conclusions solides.

Conformément au principe de la multiplicité des indicateurs discutés en amont, nous proposons dans une analyse critique d'observer le degré de connaissance du *PageRank*, la modalité d'indexation du moteur de recherche Google :

Page Rank	Nb. cit.	Fréq.
J'ignore ce que c'est	97	30,8%
Non réponse	94	29,8%
Je connais vaguement (de nom	65	20,6%
Je sais précisément ce que c'est	59	18,7%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 9 : Connaissance déclarative du PageRank chez les étudiants de L1 (N = 221)

Cette question est marquée par un nombre important de non-réponse (95). Les résultats portent donc sur 221 étudiants (en excluant les non-réponses), et démontrent bien que dans leurs déclarations, ils ignorent en grande partie de quoi il s'agit. En effet, 20,6% de l'échantillon total (65) affirment connaître vaguement cette notion, alors que 30,8% ignorent ce qu'elle recouvre. Toutefois, la limite de ce type de question est qu'elle recueille le point de vue des individus, autrement dit une auto-estimation subjective, et non les faits, qui dans le cas présent peuvent difficilement être objectivés différemment.

Pour pallier cette situation, nous allons confronter par l'intermédiaire d'un tableau croisé le fait de connaître ou non les étapes d'un moteur de recherche et la connaissance du PageRank, l'algorithme permettant de chercher les pages web :

Page Rank	Non réponse	J'ignore ce que c'est	Je connais vaguement (de	Je sais précisément ce	TOTAL
Fonctionnement_Moteur de recherche					
Non réponse	4,3% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,7% (1)	1,6% (5)
Non	95,7% (90)	64,9% (63)	55,4% (36)	40,7% (24)	67,6% (213)
Oui	0,0% (0)	35,1% (34)	44,6% (29)	57,6% (34)	30,8% (97)
TOTAL	100% (94)	100% (97)	100% (65)	100% (59)	100% (315)

Tableau 10 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 222)

La crédibilité des répondants (N=97) ayant affirmé connaître les principes de fonctionnement des moteurs de recherche est ici sujette à caution, puisque seul un tiers d'entre eux ont également déclaré connaître «*précisément*» le PageRank. Ce qui soulève la question de l'acquisition des savoirs liés à la structure de l'information, et aux outils intellectuels nécessaires pour en tirer profit.

Nous allons refermer cette sous-partie en observant un dernier indicateur dont l'objectif vise à nous renseigner sur l'auto-estimation des étudiants vis-à-vis de leur maîtrise des moteurs de recherche. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Moteurs de recherche généraliste	Nb. cit.	Fréq.	Maitrise - Moteur de recherche	Nb. cit.	Fréq.
Très bonne maîtrise	80	51,0%	Très bonne maîtrise	153	48,6%
Assezbonne maîtrise	55	35,0%	Assezbonne maîtrise	134	42,5%
Ne maîtrise pas vraiment	10	6,4%	Ne maîtrise pas vraiment	13	4,1%
Ne maîtrise pas du tout	6	3,8%	Ne maîtrise pas du tout	7	2,2%
N'utilise pas cetoutil / ignore ce que ce	4	2,5%	N'utilise pas cet outil / ignore ce que c'e	4	1,3%
Non réponse	2	1,3%	Non réponse	4	1,3%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 11 : Perception des étudiants quant à leur maîtrise des moteurs de recherche généralistes (N = 157 et 315)

En dépit d'ignorer en majorité les principes de fonctionnement des moteurs de recherche, les étudiants estiment de manière générale en avoir une bonne maîtrise (91,1%). Notons que 48,6% d'entre eux perçoivent leur habilité comme « *très bonne* », tandis que 42,5% la jugent « *assez bonne* » (échantillon global).

En somme, le moteur de recherche Google apparaît comme le moyen de référence des étudiants sondés (utilisé le plus fréquemment). Toutefois, près de deux tiers de l'échantillon global affirme ne pas connaître les étapes de fonctionnement lié à ce type d'outil. Le problème qui se pose est de savoir jusqu'où peut-on tirer profit de l'utilisation d'un moyen dont on ignore les logiques de fonctionnement qui le sous-tendent ? La réponse à cette question sera différée, et éclairée par l'opinion des enseignants et des bibliothécaires.

Pour l'heure, nous poursuivrons cette approche des pratiques informationnelles des étudiants en nous intéressant à une ressource qui ne fait pas toujours l'unanimité dans l'enseignement supérieur : l'encyclopédie libre Wikipédia.

5.2.2 Des pratiques étudiantes aux postures encadrantes : Faut-il encore « diaboliser » Wikipédia ?

À l'image du moteur de recherche de Google, l'encyclopédie Wikipédia s'est imposée comme un acteur incontournable du Web, comme en témoigne sa popularité auprès des internautes²⁵³. En effet, elle apparaît comme le cinquième site web le plus visité au monde. D'ailleurs, la liaison entre ces deux moyens d'accès à l'information (Google et Wikipédia) est forte, en ce

²⁵³ La plateforme de *ranking* Alexa, la présente comme le 5^{ème} site internet le plus visité au monde.

que les requêtes soumises au moteur de recherche positionnent l'encyclopédie libre en tête des résultats.

Ce qui affermit le discours de certains enseignants et bibliothécaires, qui présentent les étudiants – indépendamment du niveau d'étude – comme fortement dépendants de ces moyens de recherche. *Toutefois, un discours les discriminant n'est-il pas contreproductif ? Dans le cas de Wikipédia, l'approche ne devrait-elle pas consister à expliquer en quoi, cet outil présente des avantages (et des limites) qui gagneraient à être dépassés par d'autres (préconisés), sans nécessairement le diaboliser ?*

Nous avons le sentiment d'assister à une forme de double posture en ce que l'on reproche aux étudiants d'employer ces moyens d'informations qui constituent souvent la base de leur quotidien (recherche de la vie de tous les jours). D'ailleurs, que leur reproche-t-on vraiment, le simple fait de les mobiliser ou de les utiliser exclusivement (principalement dans le cas de Wikipédia) ? La nuance entre les deux points de vue est importante, mais n'est pas toujours très claire dans les discours. Dans une étude prenant en considération des élèves compris entre le collège et le second cycle universitaire (N=841), Gilles Sahut et Karen Chabriac (2015) indiquent que « dans [le] cadre académique, même si les jeunes renvoient l'image d'attitudes professorales contrastées quant à [l]a valeur et [l'] intérêt [de Wikipédia], le discours dépréciatif est ressenti comme étant dominant. »²⁵⁴.

Nous défendrons ici le fait que l'utilisation de Wikipédia ne constitue en rien une pratique déviante, et que tout discours de diabolisation s'expose au risque d'être non considéré, par les étudiants. Une prise de position, qui en cas de recommandation pour des ressources de substitution, peut-être très lourde de conséquences.

Notre argumentaire va premièrement se structurer autour de l'utilisation de l'encyclopédie libre auprès de l'échantillon global, en comparant la propension des étudiants à mobiliser cette ressource dans le cadre de leurs études, et de leur vie quotidienne :

Utilisation_Wikipédia_Hors Etudes	Assez souvent - Très souvent	Rarement -Jamais	TOTAL
Utilisation_Wikipédia_Etudes			
Assez souvent-Très souvent	71,4% (142)	20,2% (22)	52,4%(164)
Rarement-Jamais	28,1% (56)	79,8% (87)	45,7%(143)
TOTAL	100%(198)	100%(109)	100%(307)

Figure 15 : Tri-croisé entre l'utilisation de Wikipédia dans le cadre des études et en-dehors (N=315)

²⁵⁴ Sahut, G. (2014). Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, 51(2), p.77

Les encadrés bleus indiquent clairement que les étudiants qui utilisent l'encyclopédie Wikipédia fréquemment (« *très souvent* » et « *assez souvent* ») dans leur quotidien y ont recours systématiquement dans le cadre de leurs études. Le constat est aussi valable pour les étudiants ayant déclaré peu l'utiliser (« *rarement* » ou « *jamais* »).

Du reste, on remarque que la proportion d'étudiants employant cette ressource de manière fréquente est importante (près de 70%). La mise en garde évoquée précédemment prend ici tout son sens, compte tenu du fait que les étudiants mobilisent cette ressource avec laquelle ils sont familiers.

Cela ne doit pas masquer les problèmes que cela peut poser, compte tenu du fait que les ressources de la bibliothèque universitaire sont reléguées au second plan, ou tout simplement ignorées par beaucoup d'étudiants. Néanmoins, comme ce fut le cas pour le moteur de recherche de Google, une approche plus critique est ici nécessaire. Aussi, connaître les motivations d'utilisation des étudiants s'avère nécessaire pour espérer comprendre leur utilisation de cette ressource :

Motivations_utilisation Wikipédia	Nb. cit.	Fréq.	Motivations_utilisation Wikipédia	Nb. cit.	Fréq.
Pour accéder rapidement à l'information souhaitée	103	65,6%	Pour accéder rapidement à l'information souhaitée	180	57,1%
Définir les termes (mots-clés de la recherche)	81	51,6%	Définir les termes (mots-clés de la recherche)	149	47,3%
La facilité d'utilisation	71	45,2%	Pour obtenir une synthèse	91	28,9%
Pour obtenir une synthèse	48	30,6%	La facilité d'utilisation	128	40,6%
L'actualisation des informations	36	22,9%	Non réponse	57	18,1%
La pertinence du contenu	27	17,2%	L'actualisation des informations	61	19,4%
Les citations en fin d'article	22	14,0%	Les citations en fin d'article	35	11,1%
Les sources	1	0,6%	La pertinence du contenu	46	14,6%
Autre.....	1	0,6%	Autre	2	0,6%
TOTAL OBS.	157		TOTAL OBS.	315	

Tableau 12 : Motivations d'utilisation de Wikipédia chez les étudiants de L1 (N = 157 et 315)

La question posée invitait les sondés utilisant Wikipédia dans le cadre de leurs études, à préciser les raisons pour lesquels ils l'employaient. La question étant à choix multiples, les modalités de réponses sont classées en fonction de leur nombre d'occurrences.

De façon générale, d'après le tableau de droite, on observe que les étudiants ont évoqué le fait d'accéder rapidement à l'information souhaitée (57,1%), définir les principaux termes de la recherche (47,3%). Notons par ailleurs que la facilité d'utilisation apparaît comme la troisième modalité la plus citée dans les réponses (40,6%). Du reste, un peu moins d'un tiers des

répondants (28,9%) ont mis en avant la volonté d'obtenir une synthèse. On peut distinguer une tendance en tout point identique en ce qui concerne l'échantillon cible (tableau de gauche).

On constate ainsi de façon claire que l'idée d'un accès à l'information qui soit rapide et facile est de nouveau mise en avant (à l'instar de Google). L'utilisation importante du couple Google-Wikipédia dans les pratiques étudiantes serait donc une question de simplicité et de rapidité. Cela ne doit pas occulter l'autre dimension qui ressort de l'observation de ces tableaux, à savoir le fait que Wikipédia semble être pour les étudiants un moyen de pré-recherche. En effet, on peut considérer la volonté de définir les termes de sa requête ou d'obtenir une synthèse comme des opérations préliminaires dans une démarche de recherche. Si cette supposition semble crédible, elle doit néanmoins être soumise à l'analyse.

Cela nous conduit à nous questionner non plus sur la seule fréquence d'utilisation d'un outil donné, mais de s'intéresser à la stratégie de recherche mise en place par les étudiants.

Celle-ci est difficilement objectivable par la simple accumulation de fréquence d'utilisation. Pour appréhender les pratiques, nous avons vu jusqu'ici qu'il est nécessaire d'inclure plusieurs indicateurs, et surtout ajouter aux questions d'utilisation, des questions d'opinions. À partir de maintenant, il s'agira d'inclure un troisième niveau d'analyse, celui du positionnement stratégique des outils et des ressources mobilisées, dans le processus de recherche.

5.3 Des pratiques aux stratégies informationnelles : simples habitudes ou choix rationnels ?

Cette sous-partie sera consacrée à une analyse réflexive quant aux positionnements stratégiques des outils et ressources utilisés par les étudiants dans le cadre de leur recherche académique. Cela nous conduit à nous interroger sur le caractère rationnel de ces pratiques, qui se donnent à voir comme de véritables stratégies informationnelles.

5.3.1 Analyse du positionnement stratégique des outils d'aide à la recherche proposée par la bibliothèque universitaire

Si la fréquence des pratiques donne une certaine idée de l'utilisation des outils et des ressources potentielles auxquelles se réfèrent les étudiants, l'analyse de leur stratégie réduit davantage l'incertitude, et indique même le poids de chaque outil ou ressource. À titre indicatif, de deux

étudiants déclarant utilisés très souvent les moteurs de recherche, l'analyse de leur stratégie – autrement dit de l'importance et de la place conférée à cet outil – nous permettra de distinguer celui qui l'utilise principalement comme moyen servant à débiter ses recherches, de celui qui l'utilise pour approfondir ses mêmes recherches.

Nous avons vu que les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire (Kolibris et UAdoc) étaient de façon générale peu sollicités. Dans le cadre de l'analyse, nous proposons cependant de porter un regard succinct sur leur positionnement dans le processus de recherche des sondés :

Kolibris_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.	UAdoc_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
N'utilise pas ou peu ce moyen	121	77,1%	Non réponse	93	59,2%
Pour débiter la recherche	13	8,3%	N'utilise pas ou peu ce moyen	45	28,7%
Tout au long de la recherche	12	7,6%	Pour débiter la recherche	10	6,4%
Pour approfondir la recherche	6	3,8%	Pour approfondir la recherche	7	4,5%
Non réponse	5	3,2%	Tout au long de la recherche	2	1,3%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 13 : Positionnement stratégique des outils d'aide à la recherche de la BU (N = 157)

La très faible utilisation du catalogue documentaire (Kolibris), et du moteur de recherche (UAdoc) se vérifie de nouveau puisque pour un très grand nombre d'étudiants, ils intègrent peu, voire pas du tout leurs processus de recherche. Le cas du moteur de recherche UAdoc est particulièrement évocateur, compte tenu du fait que près de 60% des sondés n'ont tout simplement pas répondu (encadré orangé). Nous rappelons que cette interrogation faisait partie d'un ensemble de questions de même nature, et qu'aucune d'elles ne compte moins de dix non-réponses. Ce qui nous laisse penser que le taux élevé de non-réponse est ici un signe de non-utilisation, d'autant plus que nous avons observé antérieurement que sa fréquence d'utilisation était très faible.

Concernant les étudiants y ayant recours dans leurs processus de recherche, ces deux outils apparaissent principalement comme des moyens servant à les débiter ou les approfondir. Il convient de garder à l'esprit que la mobilisation d'un type d'outil ouvre la voie à un type de ressources spécifiques. Ainsi analyser l'utilisation du catalogue documentaire renvoie implicitement à se demander dans quelle mesure les étudiants incluent les ouvrages de la bibliothèque dans leurs processus de recherche. La même logique s'applique au moteur de recherche UAdoc, en ce qu'elle renseigne en partie sur l'emploi des collections numériques (articles, bouquet d'E-book, etc.). Le constat d'ensemble s'avère ainsi problématique, et

s'insère dans la droite lignée de la littérature sur le sujet. Fidèle à l'approche tridimensionnelle sur laquelle s'appuie cette étude, *nous pouvons nous demander quel bilan peut-on tirer de la formation documentaire reçue en bibliothèque universitaire au premier semestre ? Par ailleurs, les enseignants utilisent-ils suffisamment de leur influence et de leur proximité avec les étudiants ?*

Si la première interrogation sera traitée en profondeur dans les chapitres à venir, la seconde a été appréhendée à travers le discours des étudiants sondés, et a donné lieu au constat suivant :

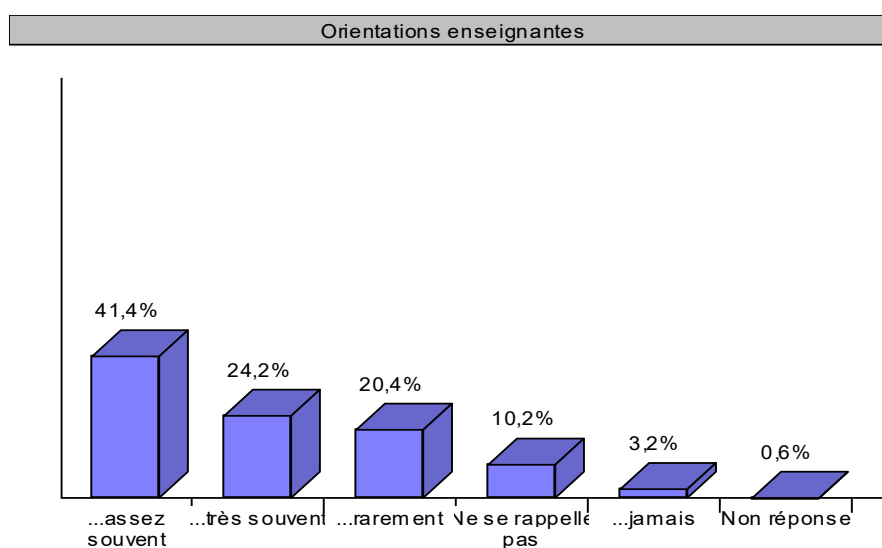


Figure 16 : Prise en considération par les étudiants de LSH des listes bibliographiques dispensées leurs enseignants (N = 157)

Ce graphique représente les réponses des étudiants de LSH à la question : « *Au cours de l'année, vos différents enseignants, vous ont-ils orientés vers les ressources de la bibliothèque universitaire ?* ».

Notons que 65% des sondés ont déclaré avoir été invités par leurs enseignants à utiliser les ressources de la BU. La modalité de réponse « *assez souvent* » est la plus mentionnée, alors que 24,2% estiment avoir été encouragés à le faire « *très souvent* ». À l'inverse, on constate au regard de notre échantillon qu'un peu moins d'un quart des sondés a déclaré y avoir été encouragé. Cette tendance comporte 20,4% d'étudiants estimant avoir reçu ces sollicitations

« *rarement* », et 3,2% « *Jamais* ». Notons par ailleurs que les données relatives à l'échantillon global suivent la même répartition²⁵⁵.

Les résultats et l'interprétation de l'ensemble des variables étudiées jusqu'ici laissent peu de place au doute : les étudiants reçoivent de la part de leurs enseignants des listes bibliographiques et des sollicitations à utiliser les ressources de la bibliothèque universitaire, mais en demeurent éloigner par un choix volontaire et rationnel (en tout état de cause). Un point de vue qui sera débattu ultérieurement.

Pour l'heure, nous poursuivrons notre analyse de la stratégie de recherche des étudiants sondés, en s'intéressant successivement au positionnement du moteur de recherche Google et de l'encyclopédie Wikipédia.

5.3.2 L'utilisation de Google et de Wikipédia : quel positionnement dans la stratégie de recherche des étudiants ?

À l'instar des analyses portées, sur les ressources proposées par la bibliothèque universitaire, nous allons observer le positionnement stratégique des moyens de recherche que sont Wikipédia et Google, en se consacrant premièrement à ce dernier :

²⁵⁵ Les données se déclinent comme suit : « très souvent » (62 étudiants / 19,7%), « assez souvent » (108 étudiants/34,3%), « rarement » (70 étudiants/22,2%), « jamais » (32 étudiants/ 10,2%), « ne se rappelle pas » (36 étudiants/11,4%), « non-réponses » (7 étudiants/2,2%).

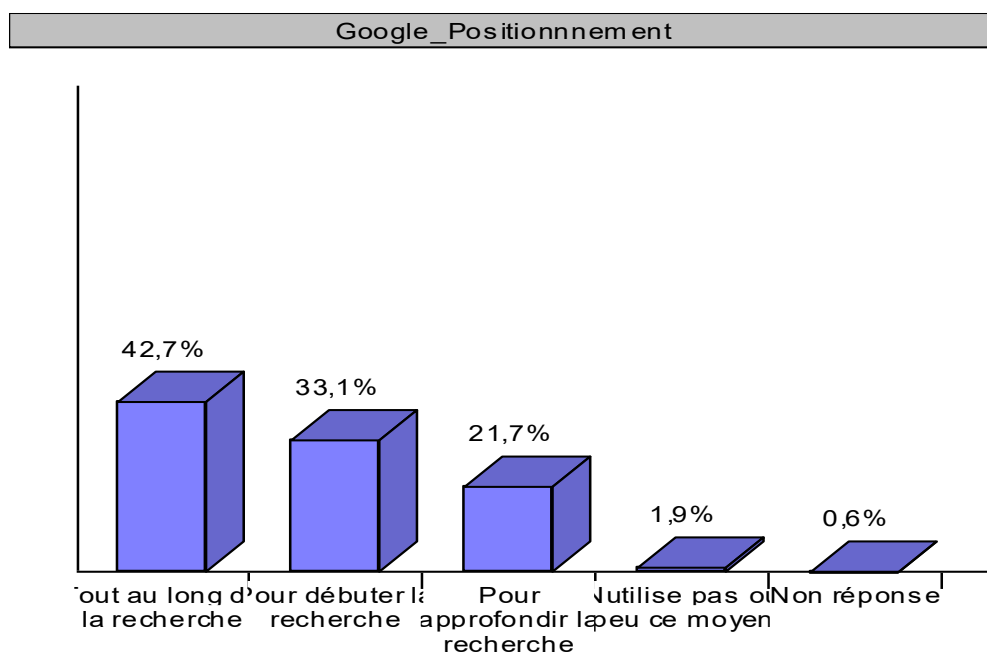


Figure 17 : Positionnement de Google dans les stratégies de recherche des étudiants de LSH (N = 315)

La réflexion portant sur la distinction entre fréquence et positionnement stratégique prend ici tout son sens. Outre son importante fréquence d'utilisation dans les démarches de recherches, il tient un rôle central dans les stratégies. Nous remarquons ainsi que les individus sondés ont déclaré l'utiliser tout au long de leur recherche (42,7%) ou pour l'approfondir cette dernière (21,7%); là où un tiers des étudiants le positionne dans une fonction servant à amorcer la recherche (33,1%).

Un primat qui contraste très nettement avec les outils d'aide à la recherche proposés par la bibliothèque universitaire, et qui réaffirme la présence du moteur de recherche Google dans les pratiques des individus sondés.

Notre analyse se poursuivra avec l'observation du positionnement stratégique de l'encyclopédie Wikipédia :

Wikipédia_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Pour débiter la recherche	64	40,8%
N'utilise pas ou peu ce moyen	33	21,0%
Tout au long de la recherche	32	20,4%
Pour approfondir la recherche	25	15,9%
Non réponse	3	1,9%
TOTAL OBS.	157	100%

Wikipédia_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Pour débiter la recherche	119	37,8%
N'utilise pas ou peu ce moyen	80	25,4%
Tout au long de la recherche	64	20,3%
Pour approfondir la recherche	43	13,7%
Non réponse	9	2,9%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 14 : Positionnement stratégique de Wikipédia dans le processus de recherche (N=157 et 315)

Le tableau des réponses nous permet d'accréditer l'hypothèse d'une utilisation de Wikipédia comme d'un moyen de recherche préliminaire. Cette tendance se vérifie au sein de notre échantillon cible (tableau de gauche) et à l'échelle de l'échantillon global (tableau de droite). Du reste, nous constatons dans les deux cas qu'un tiers des échantillons respectifs l'utilisent tout au long de la recherche (20,4% et 20,3%), ou pour l'approfondir (15,9% et 13,7%). Comme le rappelle Gilles Sahut (2014), « *formuler une requête sur Google et activer le lien menant à un article de Wikipédia est devenu une routine caractérisant nombre de comportements informationnels* »²⁵⁶, ce qui ne doit pas masquer le caractère de « *pré-recherche [qui] assure [...] les fonctions traditionnelles dévolues à une encyclopédie dans le processus de recherche d'information* ». ²⁵⁷

Afin de clôturer cette réflexion, nous allons désormais considérer de nouvelles ressources. En effet, au-delà de l'utilisation des outils analysés tout au long de ce chapitre (moteurs de recherche, catalogue de bibliothèque), ou encore de l'encyclopédie Wikipédia ; nous avons interrogé les étudiants sur l'emploi dans leurs démarches de recherches des articles de revues et des usuels (dictionnaires, encyclopédies en dehors de Wikipédia). L'encadré ci-dessous synthétise les principaux résultats :

Articles_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	3,2%
N'utilise pas ou peu ce moyen	64	40,8%
Pour approfondir la recherche	25	15,9%
Pour débiter la recherche	31	19,7%
Tout au long de la recherche	32	20,4%
TOTAL OBS.	157	100%

Ouvrages_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	2,5%
N'utilise pas ou peu ce moyen	100	63,7%
Pour approfondir la recherche	26	16,6%
Pour débiter la recherche	15	9,6%
Tout au long de la recherche	12	7,6%
TOTAL OBS.	157	100%

Dictionnaire_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	92	58,6%
N'utilise pas ou peu ce moyen	14	8,9%
Pour approfondir la recherche	13	8,3%
Pour débiter la recherche	13	8,3%
Tout au long de la recherche	25	15,9%
TOTAL OBS.	157	100%

Encyclopédies_Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,6%
N'utilise pas ou peu ce moyen	60	38,2%
Pour approfondir la recherche	38	24,2%
Pour débiter la recherche	31	19,7%
Tout au long de la recherche	27	17,2%
TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 15 : Complément d'analyse des stratégies de recherche des étudiants de LSH (N = 157)

²⁵⁶ Sahut, G. (2014). Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier. Documentaliste - Sciences de l'Information, 51(2), p.72

²⁵⁷ Sahut, G. (2014). *Ibid.* pp.72-73

Contrairement aux précédentes analyses, les quatre tableaux présentés délivrent peu d'enseignement d'ordre général, en termes de stratégie de recherche. Aussi, leur exposition a pour principal objectif de souligner ce fait²⁵⁸.

Notons toutefois que les articles de revues (papier ou en ligne) apparaissent beaucoup plus utilisés que les ouvrages. Si cela est attesté chez plus de la moitié de l'échantillon cible, aucune tendance numérique ne dégage en faveur d'un positionnement stratégique précis. Ce qui souligne la limite d'une analyse générale, et suggère qu'une observation s'intéressant à différents cas de figure eu été préférable. Si elle s'est avérée pertinente pour des outils comme le moteur de recherche de Google ou ceux relatifs à la bibliothèque universitaire, elle ne convient pas aux ressources analysées ici, et nécessite une analyse plus individualisée. Une approche qui sera mobilisée au moment d'évaluer l'influence de ces différentes variables sur la validation des deux semestres de la première année universitaire (analyse inférentielle).

Le constat semble le même pour les usuels. Certes, nous constatons qu'à l'échelle de notre échantillon, 6 étudiants sur 10 utilisent une encyclopédie en dehors de Wikipédia, mais il paraît difficile d'extrapoler l'utilisation stratégique qui en est faite. Ainsi, nous concluons que cela ne présente aucune pertinence pour une analyse globale, mais relève purement de motivation personnelle.

En somme, les fréquences d'utilisation observées auprès des outils analysés ont été corrélées à un positionnement important, dans la démarche de recherche. Ceci s'est vérifié pour le moteur de recherche de Google, et apparaît plus nuancé en ce qui concerne l'encyclopédie Wikipédia. Ces deux outils constituent d'ailleurs les principaux moyens de recherche des étudiants. Si quelques-uns varient leurs pratiques de recherche (moteur de recherche et catalogue de bibliothèque universitaire) ou leurs ressources de travail, seule une analyse multivariée permettra d'évaluer l'incidence des différentes stratégies sur la validation de la première année. Enfin, compte tenu de tous les éléments analysés et critiqués dans ce chapitre, il s'agit moins de pratiques que de véritables stratégies de recherches, qui s'enracinent selon nous dans une rationalité pleinement assumée.

²⁵⁸ Notons que cette répartition sans tendance marquée est également perceptible au sein de l'échantillon global (N=315).

Conclusion du chapitre V

Ce chapitre introductif dans l'analyse des résultats a été l'occasion de poser les premiers fondements d'une analyse critique à l'égard des pratiques informationnelles et des représentations des étudiants de L1. Nous avons observé en parallèle la perception qu'avait les étudiants de l'échantillon cible (N =157) et de l'échantillon global (N=315) vis-à-vis de la bibliothèque universitaire, et par ailleurs quelles étaient leurs usages des outils et ressources qu'elle propose.

L'homogénéité des analyses a ainsi révélé qu'ils avaient en majeure partie une image positive de l'institution et de ces espaces de travail. Le constat est apparu plus nuancé pour les outils d'aide à la recherche, c'est-à-dire le catalogue documentaire (Kolibris) et le moteur de recherche (UAdoc). Néanmoins, nous avons mis en évidence un *décalage important entre opinion et comportement*, puisqu'en dépit d'un avis généralement positif, seule une minorité d'étudiants insère ces outils dans leur processus de recherche. À défaut, il a été démontré qu'ils utilisaient le moteur de recherche de Google comme principale source d'informations. Cette affirmation s'est vérifiée dans la fréquence d'utilisation du moteur de recherche, et surtout par le positionnement stratégique que les étudiants lui confèrent. Certains d'entre eux n'ont pu s'empêcher d'établir une comparaison entre les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire, et le moteur de recherche de la firme Google.

Par ailleurs, il a été démontré que le rapport des étudiants (au sein des deux échantillons) vis-à-vis des ressources livresques était très faible. Pas moins de cinq indicateurs ont été mobilisés, lesquels convergent tous vers la même conclusion. En effet, qu'il s'agisse de l'emprunt ou de la consultation des ouvrages (format papier ou numérique), de l'utilisation des listes bibliographiques ou de la prise en compte des recommandations enseignantes, le constat demeure inchangé. Dès lors, il devient *difficile de raisonner uniquement en termes de pratique ou de non-pratique, tant nous faisons ici face à des choix rationnels (stratégiques ?)*.

De fait, comment ne pas tenir compte de la dimension psychologique ? Une analyse sondant l'imaginaire des étudiants vis-à-vis de l'Internet, a permis d'apprécier leurs représentations et d'observer que la distinction entre le réseau des réseaux (accès) et les moteurs de recherche (Web) n'était pas clairement établie. De plus, l'idée des moteurs de recherche (spécifiquement Google) comme incarnation de l'Internet semble latente. L'universalité de ces outils du point

de vue des étudiants, a servi de justification à leur emploi massif, voire univoque pour beaucoup d'entre eux.

Nous avons en outre observé que la ressource la plus utilisée était l'encyclopédie Wikipédia, mais qu'à l'instar des conclusions de Head et Eisenberg (2010), elle était principalement mobilisée comme moyen servant à débiter la recherche. Par ailleurs, d'autres ressources telles que les usuels (dictionnaires, encyclopédies hors Wikipédia) et les articles de revues disciplinaires ont été analysés, sans qu'aucune tendance ne se dégage véritablement, si ce n'est leur faible utilisation.

En observant les données de manière plus approfondie, il apparaît que l'agir informationnel des étudiants s'explique en grande partie par leurs pratiques habituelles, et que la tentative (formation documentaire) visant à y « greffer » les outils et ressources universitaires a en grande partie été rejetée.

Nous associons cette situation au concept d'attitude qui en psychologie sociale, renvoie à une intériorisation des dispositions à agir, puisque les recherches d'information sont en grande partie menées avec les outils du quotidien. La lecture du triptyque opinion – attitude – comportement nous indiquerait donc que les étudiants ont une *opinion* positive (quand elle s'exprime) des outils et des ressources de la BU, mais les utilisent peu dans les faits, puisque des *attitudes* ancrées dans des années d'expérience les conduisent à adopter un *comportement* conforme à ce qu'ils savent faire, et qui de leur point de vue leur offrent des résultats satisfaisants (suffisant ?). D'où l'idée du réflexe conditionné pour exprimer la « googlisation » des esprits, dès lors où il s'agit de réaliser une démarche de recherche d'information.

En somme, les résultats semblent indiquer qu'à la fin de la première année universitaire les pratiques des étudiants ne sont pas très différentes des constats décrits par la littérature scientifique quant à leur entrée à l'université (Mittermeyer et Quirion, 2002 ; Thirion et Pochet, 2008). Ce qui ne doit pas être vu comme une incrimination des enseignants et les bibliothécaires dont l'action est manifeste (sollicitations et formation documentaire), mais pointe à ce stade de la réflexion la volonté de certains étudiants de ne pas se conformer aux normes de travail préconisé, par des prédispositions à agir (habitudes) jointes à des choix rationnels.

Le risque majeur est que les étudiants puissent se convaincre que ces recommandations (ressources, extension du processus de recherche) ne soient pas nécessaires, en ce que leurs non-prises en considération résultent tout de même d'un passage à l'année supérieure. Ce qui

constituerait un cuisant revers du point de vue de la socialisation universitaire et de l'acquisition progressive d'une culture de l'information.

Deux questions se posent alors : au-delà des recommandations, quelle influence peut avoir l'enseignant sur la mise en valeur des outils de la BU, et l'élargissement du champ de recherche des étudiants ? Par ailleurs, quelles conclusions peut-on tirer de l'enseignement de la méthodologie documentaire dispensée uniquement au premier semestre ?

Avant d'y apporter quelques éléments de réponses, nous allons nous intéresser aux pratiques des étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire (L2-M2), en les confrontant avec les constats entrevus dans le présent chapitre.

CHAPITRE VI. Orientation des pratiques informationnelles des étudiants avancés sur l'échelle universitaire : le facteur temps, un critère discriminant ?

L'objectif de ce chapitre sera d'observer les pratiques d'étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire (L2 à M2) à l'aune des éléments mis en évidence chez leurs homologues de première année (L1). Par conséquent, il aura le *rôle « ingrat »* d'établir un parallèle, en recourant à une *analyse éminemment descriptive et comparative*.

En effet, contrairement aux multiples questionnements suscités par le chapitre précédent, celui-ci est guidé par une question clairement établie ; visant à sonder si le nombre d'années d'étude, autrement dit l'évolution sur l'échelle universitaire et le temps passé à l'université, s'accompagne d'un rapport différencié vis-à-vis des pratiques informationnelles, en comparaison à ce qui a été observé auprès des étudiants de L1.

6.1 Présentation et réorganisation de l'échantillon

Cette première sous-partie se propose de présenter les caractéristiques de l'échantillon et la réorganisation que nous y avons opérée.

6.1.1 Description des caractéristiques brutes de l'échantillon

Afin d'entamer l'analyse de cette enquête, nous allons exposer sous forme synthétique les principales caractéristiques des individus sondés. Pour cela, nous présenterons dans le tableau suivant la représentativité selon le sexe, la tranche d'âge, le niveau d'étude, les domaines de formation concernée, ainsi que le nombre d'années totales passées à l'université :

Variables	Description de l'échantillon
Sexe	Femme (226, 71,1%) Homme (92, 28,9%)
Tranche d'âge	18-25ans (211/ 66,4%) 26-30 ans (40 / 12,6%) 31-35 ans (21 / 6,6%) Plus de 35ans (46 / 14,5%)
Niveau de formation (Catégories)	L2 (69/ 21,6 %) L3 (82/ 25,7 %) M1 (64/ 20,1%) M2 (103 / 32,38%)
Domaines de formation représentés ²⁵⁹	LSH (137 / 43,1%) - SEN (88 / 27,7%) SJP (44 / 13,8%) - EG (42 / 13,2%) STAPS (5 / 1,6%) - Non réponse (2 / 0,6%)
Nombre d'années passées à l'université	1an (41 / 12,8%) 2ans (61/ 19,2%) 3ans (57 / 17,9%) 4ans (47 / 14,8%) 5ans (50 / 15,7%) Plus de 5 ans (62/ 19,5%)

Tableau 16 : Caractéristiques démographiques de l'échantillon (N=318)

²⁵⁹ Les sigles de cette rangée font référence aux six domaines de formations considérés dans notre enquête : les Lettres et Sciences Humaines (LSH), les Sciences Exactes et Naturelles (SEN), les Sciences Juridiques et Politiques (SJP), les Sciences Économiques et de Gestion (SEG) et les Sciences et Techniques Appliquées Physique et Sportives (STAPS).

Nous observons que la tranche d'âge des sondés se situe principalement entre 18 et 25 ans (66,4% de l'échantillon), et que les individus de sexe féminin sont nettement plus représentés (71,1%). En ce qui concerne les niveaux de formation, la répartition présente une certaine équité entre les étudiants du premier (N=151) et du second cycle (N=167)²⁶⁰. De plus, la variable relative au nombre d'années passées à l'université présente également un équilibre entre les différentes modalités.

Deux derniers points qui nous permettront donc d'exploiter pleinement les données, dont le but est d'observer l'influence de la variable temps sur l'orientation des pratiques informationnelles (en contexte académique) des étudiants avancés. Nous soulignons enfin que l'échantillon n'est pas représentatif²⁶¹ des différents niveaux de formations, mais présente comme nous le verrons, d'autres caractéristiques qui valident sa pertinence.

Dans la sous-partie suivante, nous aborderons le réagencement de ces données brutes, afin d'en tirer profit dans l'analyse des résultats.

6.1.2 Justification du regroupement méthodologique de l'échantillon, et analyse liminaire des données

Afin de rendre l'analyse pertinente, nous avons regroupé les sondés en deux catégories : l'une comprenant les étudiants de L2/L3, et l'autre les étudiants de M1/M2. Ce choix résulte d'une volonté d'exploiter pleinement la répartition très favorable des données d'enquête, comme nous l'avons exposé dans la sous-partie précédente. Nous rappelons que l'objectif assigné à ce chapitre est d'évaluer si l'évolution sur l'échelle universitaire s'accompagne de pratiques et de connaissances informationnelles qui témoignent de compétences acquises.

Nous allons poursuivre la présentation de l'échantillon en observant des éléments relatifs aux parcours académiques des sondés. Celle-ci s'effectuera à partir du type de baccalauréat obtenu par les étudiants, ainsi que leurs cheminements universitaires (nombre de semestres invalidés, moyenne générale obtenue au dernier semestre).

²⁶⁰ Les étudiants du premier cycle font référence aux étudiants de L2 et L3, et ceux du second cycle renvoient aux étudiants de M1 et M2.

²⁶¹ Les services administratifs afférents n'ont pas été en mesure de nous communiquer les informations demandées. Toutefois, au regard des données relatives aux précédentes années, cette proportion d'étudiants est estimée à environ 5000 en début d'année universitaire. Cette mesure approximative permet d'évaluer le **taux de représentativité de l'enquête à hauteur de 6,3%**.

Nous entamerons cette exploration des données en considérant premièrement le type de baccalauréat :

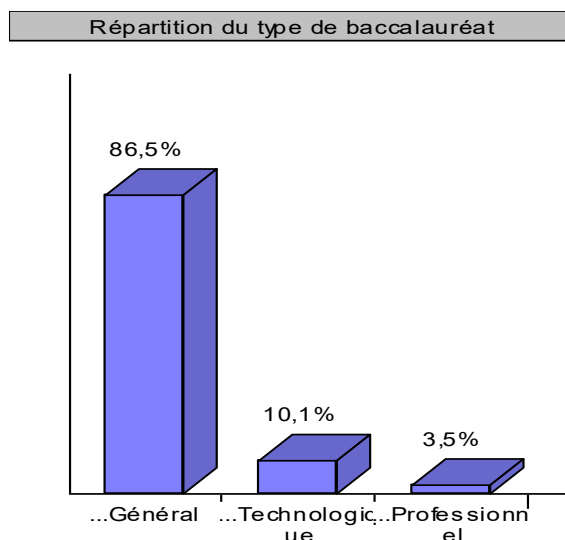


Figure 18 : Répartition du type de baccalauréat au sein de l'effectif des étudiants avancés (N=318)

En observant la répartition des types de baccalauréats au sein de notre échantillon, nous constatons qu'un peu plus de 8 étudiants sur 10 sont issus des filières d'enseignements générales (86,5%), contre 10,1% des filières technologiques, et 3,5% des filières professionnels. De plus, il existe une homogénéité de cette répartition au sein de nos deux catégories, comme nous pouvons le voir ici :

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Type de baccalauréat			
...Général	88,7% (134)	84,4% (141)	86,5% (275)
...Professionnel	2,0% (3)	4,8% (8)	3,5% (11)
...Technologique	9,3% (14)	10,8% (18)	10,1% (32)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Tableau 17 : Répartition du type de baccalauréat au sein de l'effectif des étudiants avancés (N=318)

Cette exploration s'avère nécessaire, en ce qu'elle nous permet d'apprécier la dimension qualitative de l'échantillon. Une étape essentielle pour les interprétations que nous réaliserons à partir des analyses. Ce même constat (type de baccalauréat) sera successivement réalisé pour le

nombre de semestre(s) invalidé(s) et la moyenne générale obtenue au dernier semestre²⁶², afin d'affiner le profilage de l'échantillon :

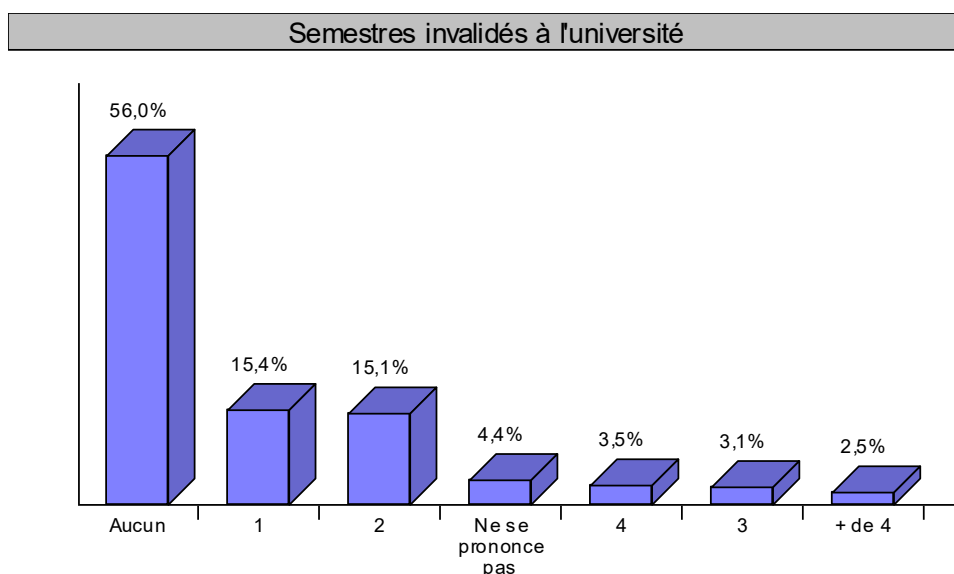


Figure 19 : Nombre de semestres invalidés par les étudiants avancés (N=318)

Nous constatons qu'un peu plus d'un étudiant sur deux (56%), n'avait au moment de la passation, invalidé *aucun* semestre. Ils sont en outre 30,5% (soit 97 individus) à avoir déclaré en avoir invalidé entre *un* et *deux*. De plus, nous observons qu'un peu moins de 10% des sondés (soit 29 étudiants) ont déclaré ne pas avoir validé au moins *trois* semestres depuis leur entrée à l'université.

Le tableau suivant permet d'observer cette répartition selon les deux catégories définies :

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Semestres invalidés			
Aucun	48,3% (73)	62,9% (105)	56,0% (178)
1	18,5% (28)	12,6% (21)	15,4% (49)
2	15,2% (23)	15,0% (25)	15,1% (48)
Ne se prononce pas	5,3% (8)	3,6% (6)	4,4% (14)
4	3,3% (5)	3,6% (6)	3,5% (11)
3	4,6% (7)	1,8% (3)	3,1% (10)
+ de 4	4,6% (7)	0,6% (1)	2,5% (8)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Figure 20 : Le nombre de semestres invalidés au regard du niveau de formation (N=318)

²⁶² Il s'agit ici du premier semestre de l'année universitaire 2015-2016. À l'instar de l'enquête sur les étudiants de L1, celle-ci a été conduite vers la fin d'année universitaire afin d'accroître la pertinence de l'analyse.

Le constat d'une répartition plutôt homogène est une nouvelle fois souligné, à ceci près que le taux d'étudiants de Licence (48,3%) n'ayant invalidé aucun semestre est moindre que celui de leurs homologues de Master (62,9%).

Nous achèverons ce profilage de l'échantillon en nous intéressant cette fois à la moyenne générale obtenue par le public sondé au dernier semestre :

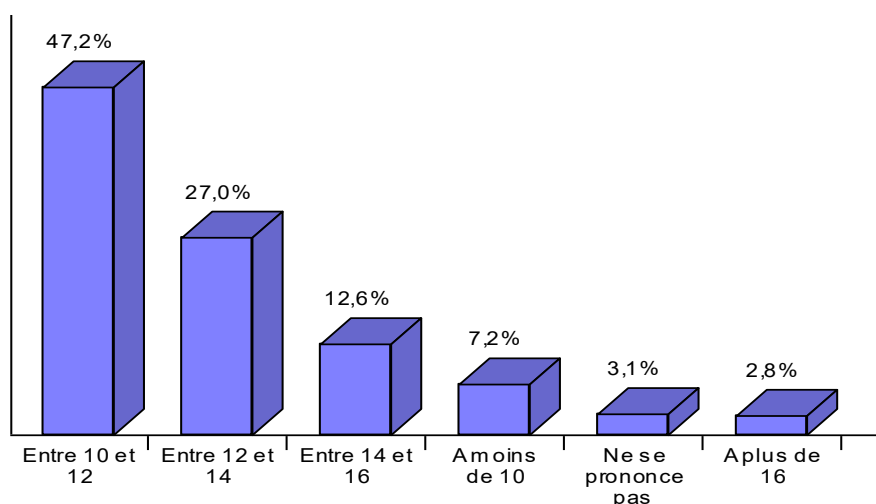


Figure 21 : Moyenne générale des sondés lors du dernier semestre (N=318)

Nous constatons que la plus importante proportion d'étudiants a déclaré se situer entre 10 et 12 de moyenne générale (47,2%). Ils sont en outre 27% à avoir déclaré avoir obtenu une moyenne entre 12 et 14, et 12,6% entre 14 et 16. À l'inverse, nous observons que seuls 7,2% ont affirmé se situer à moins de 10 de moyenne de générale. Nous achèverons ce tour d'horizon en considérant cette partition selon nos deux catégories :

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Moyenne générale_Last 2 semestres			
Entre 10 et 12	54,3% (82)	40,7% (68)	47,2% (150)
Entre 12 et 14	23,2% (35)	30,5% (51)	27,0% (86)
Entre 14 et 16	5,3% (8)	19,2% (32)	12,6% (40)
A moins de 10	12,6% (19)	2,4% (4)	7,2% (23)
Ne se prononce pas	4,0% (6)	2,4% (4)	3,1% (10)
A plus de 16	0,7% (1)	4,8% (8)	2,8% (9)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Tableau 18 : Moyennes générales des deux derniers semestres au regard du niveau de formation (N=318)

Pour la première fois depuis que nous effectuons les comparaisons par niveau d'étude (L/M), des différences statistiques plus ou moins marquées se dégagent. Premièrement, nous constatons qu'une proportion plus importante d'étudiants de Licence a déclaré se situer entre 10 et 12, soit 54,3% contre 40,7% pour les étudiants de Master. À l'inverse, nous remarquons qu'ils sont plus nombreux chez les étudiants de Master à se situer entre 12 et 16, comme l'indique l'encadré orangé à droite du tableau. Par ailleurs, et même si le nombre reste relativement insignifiant, la proportion d'étudiants de Licence ayant déclaré se situer à moins de 10 de moyenne est sensiblement plus importante que leurs homologues de Master (19 contre 4).

Néanmoins, d'un point de vue statistique et avec une rigueur qui se veut marquée, une telle comparaison doit être effectuée avec prudence, car d'une part les étudiants sont issus de filières différentes, et font face à des spécificités disciplinaires et des systèmes de notations pluriels. Par conséquent, « toutes choses n'étant pas égales par ailleurs », nous nous contenterons ici d'une approche purement descriptive, sans qu'aucune interprétation ne soit effectuée.

Nous allons désormais pénétrer dans le vif du sujet, en observant l'utilisation faite des principales ressources documentaires chez les deux catégories énoncées en amont.

6.2 Utilisation des dispositifs d'accès à l'information chez les étudiants avancés

Dans cette partie, nous analyserons les principaux dispositifs d'accès à l'information utilisés par les étudiants dans le cadre de leurs recherches académiques. Nous passerons en revue les dispositifs agencés par la bibliothèque universitaire (catalogue, moteur de recherche), ainsi que les outils généralistes présents sur le Web (moteur de recherche généraliste, Wikipédia). Ce faisant, nous mesurerons l'importance de ces différents moyens auprès des étudiants avancés sur l'échelle universitaire, dans leurs processus de recherche d'information en contexte académique.

6.2.1 La place des dispositifs agencés par la bibliothèque universitaire dans le processus de recherche info-documentaire des étudiants avancés

Nous avons antérieurement présenté le Service Commun de la Documentation (SCD) de l'université des Antilles, ainsi que les dispositifs d'accès à l'information mis à contribution de la communauté universitaire. Nous porterons ici une réflexion sur l'utilisation du moteur de recherche (UAdoc) et du catalogue documentaire (Kolibris).

Nous débuterons notre analyse en présentant la fréquence d'utilisation du moteur de recherche mis à disposition par le SCD, à l'aide du graphique suivant :

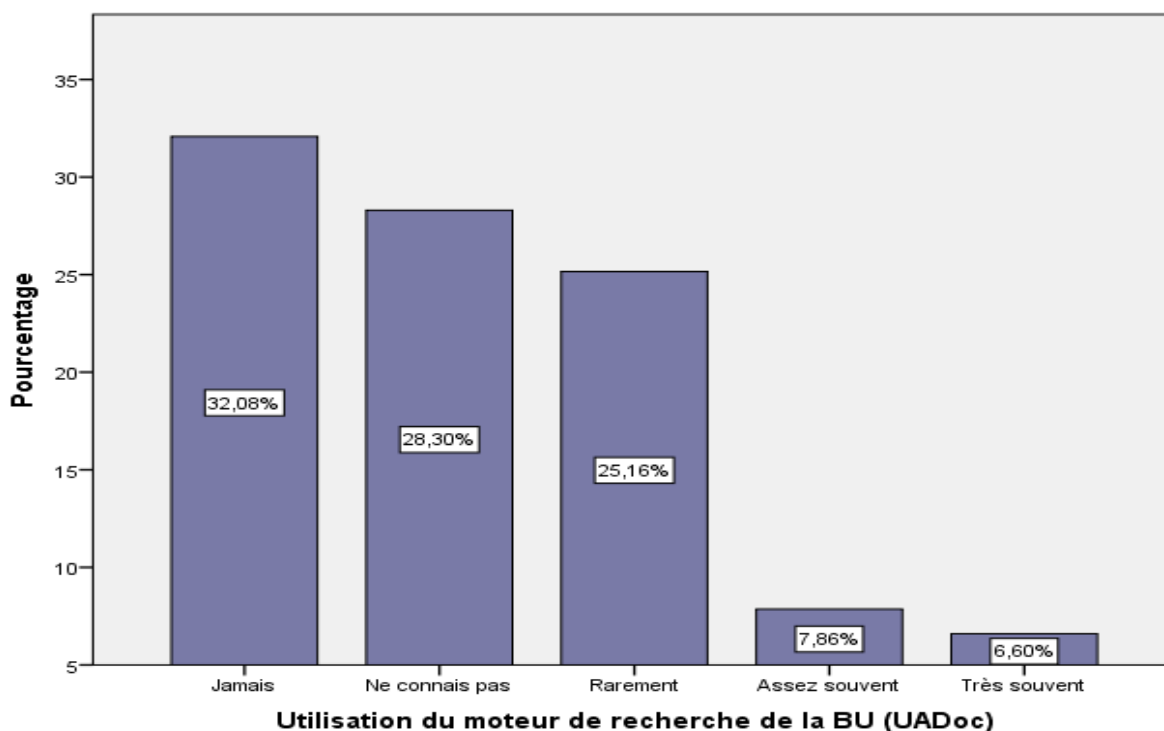


Figure 22 : Utilisation du moteur de recherche de la BU chez les étudiants avancés (N = 318)

Nous constatons que le dispositif est très peu utilisé par les étudiants avancés sur l'échelle universitaire (L2-L3 / M1-M2). En effet, un peu moins de 60% de l'échantillon, soit 192 étudiants, déclarent ne pas l'utiliser dans leur démarche de recherche info-documentaire («rarement» et «jamais»). En outre, une part importante d'entre eux ignore jusqu'à l'existence du dispositif. Aussi, il semble difficile de ne pas établir un parallèle avec le chapitre précédent quant à la non-utilisation massive de cette ressource.

Nous rappelons qu'à l'instar des étudiants de L1, nous avons conduit l'étude en fin d'année universitaire afin d'obtenir les données les plus fiables que possible. En effet, comme nous l'avons souligné dans le chapitre méthodologique (IV), il s'agit à la fois d'un bilan annuel des pratiques, voire même de faits habituels.

Afin d'approfondir l'analyse, nous allons croiser l'utilisation du moteur de recherche de la BU avec le niveau de formation des étudiants, et le nombre d'années passées à l'université :

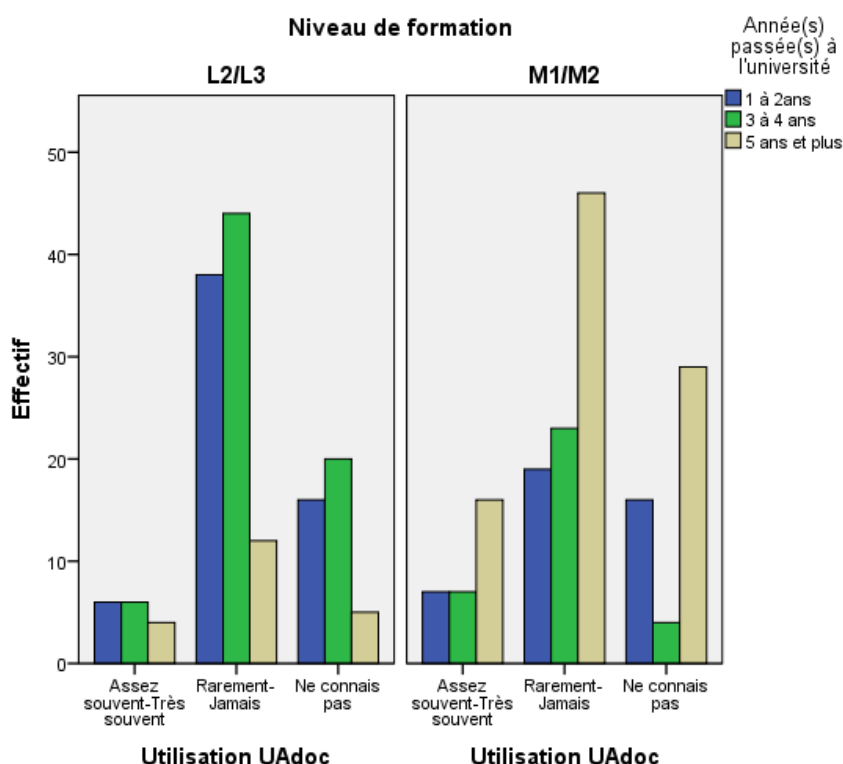


Figure 23 : Utilisation du moteur de recherche(MR) de la bibliothèque universitaire chez les étudiants avancés, en fonction du niveau de formation et des années passées à l'université (N = 318)

En ce qui concerne les modalités de lecture, le graphique est scindé en deux parties, affichant respectivement les données relatives au niveau de formation (en haut). Nous retrouvons par ailleurs, la variable principale – l'utilisation de UAdoc – dans la partie basse. Enfin, l'élément clé de l'interprétation se trouve dans la partie supérieure droite, où les couleurs de la troisième variable favorisent l'interprétation de l'ensemble.

Pour ce qui est de l'analyse proprement dite, nous observons que la tendance générale est partagée par les deux niveaux de formation. Il suffit d'observer le faible nombre d'étudiants dans les deux catégories ayant déclaré y recourir fréquemment, pour constater l'homogénéité des réponses. Du reste, le nombre d'années passées à l'université ne semble pas constituer un

facteur discriminant. Ce qui nous permet d'affirmer que l'utilisation de ce dispositif d'aide à la recherche reste très marginale dans les pratiques de recherche des étudiants avancés, à l'image de leurs homologues de première année.

Afin d'étendre la réflexion, nous allons maintenant nous pencher sur l'utilisation du catalogue documentaire (Kolibris) mis à disposition par la bibliothèque universitaire :

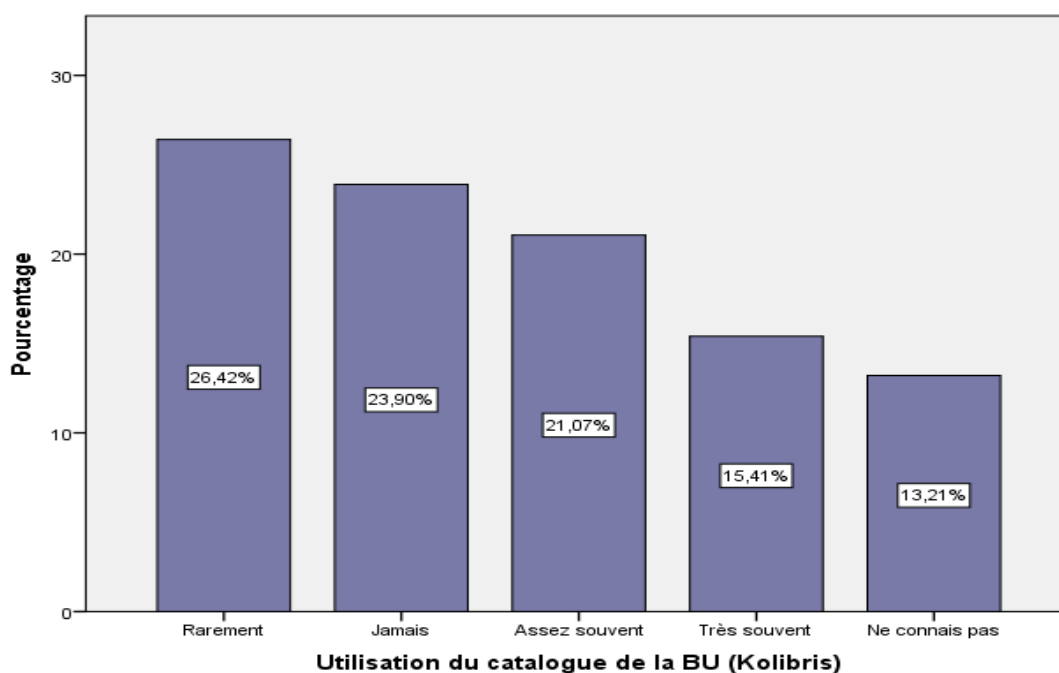


Tableau 19 : Utilisation du catalogue de la BU par les étudiants avancés (N = 318)

Nous observons que les modalités de réponses attestant d'une faible fréquence d'utilisation (« rarement », « jamais ») concentrent une nouvelle fois un peu plus de 50% des 318 étudiants sondés. Si au regard des réponses le dispositif semble plus connu que le moteur de recherche documentaire (13,2% contre 28,3%), les étudiants déclarant l'insérer fréquemment dans leurs stratégies de recherches info-documentaires restent peu nombreux. En effet, seuls 21% ont affirmé en faire usage « assez souvent » et 15,4% « très souvent ». À l'instar de l'étude du dispositif précédent, nous allons maintenant observer la répartition de la fréquence d'utilisation à l'aune du niveau de formation et des années passées au sein de l'institution universitaire :

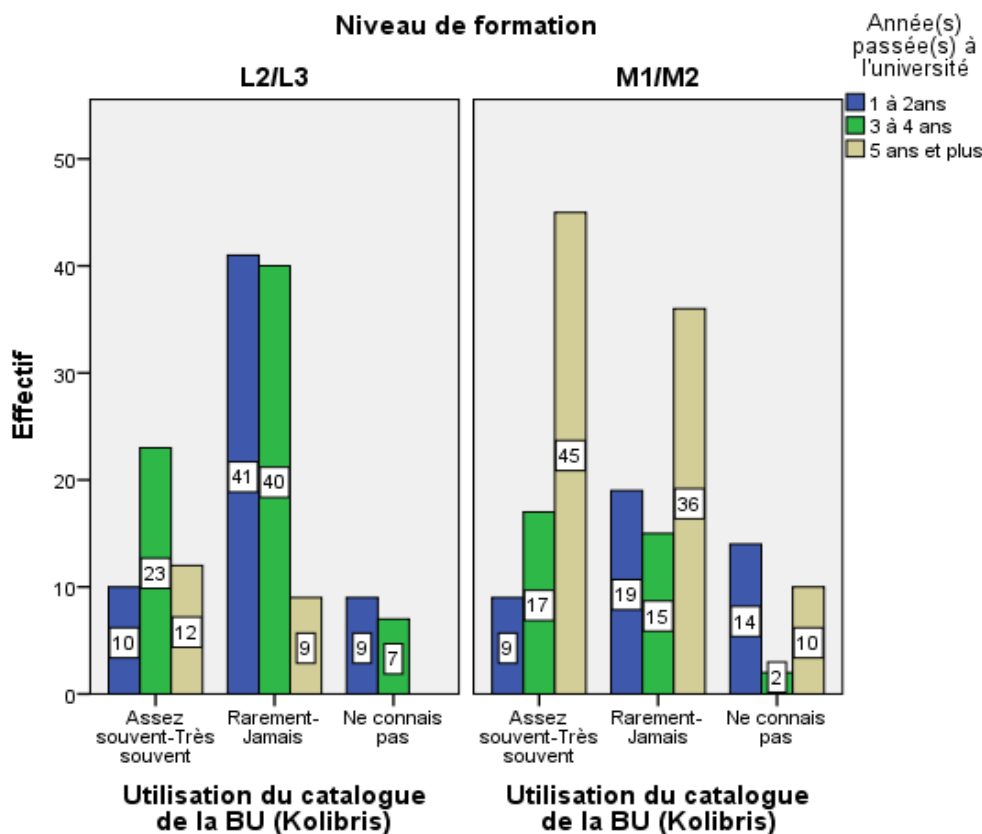


Figure 24 : Utilisation du catalogue de la bibliothèque universitaire chez les étudiants avancés en fonction du niveau de formation et des années passées à l'université (N = 318)

L'observation de la partie du graphique relative aux étudiants de Licence (à gauche) ne permet pas d'affirmer que le nombre d'années d'études influence positivement sur l'usage du catalogue documentaire de la BU. En effet, la répartition des barres bleues et surtout vertes démontre la prédominance d'une utilisation occasionnelle ou inexistante chez cette catégorie d'étudiant. De plus, chez ceux ayant prétendu en faire un usage fréquent, le critère d'années passées au sein de l'université ne s'avère pas discriminant.

Ce constat s'applique également aux étudiants de Master interrogés (à droite), puisque du point de vue numérique, l'ancienneté au sein de l'université ne semble pas infléchir les fréquences d'utilisation. L'exemple des étudiants présents dans l'institution depuis au moins 5 ans (barres grises), démontre cette relativité. À l'instar de ce qui avait été souligné dans le chapitre précédent, il ne s'agit pas simplement d'observer l'utilisation de ces outils pour eux-mêmes, mais de considérer les dimensions que leurs usages ou non-usages, dissimulent. En effet, si ne pas utiliser le catalogue de la BU n'empêche pas l'étudiant de sélectionner les ouvrages directement sur les étagères, force est de constater que la démarche est beaucoup moins

élaborée et fortement sujette à la sérendipité. Cette même réflexion est également applicable au moteur de recherche UAdoc, et remet en question l'utilisation des bases de données numériques (que nous analyserons au cours de cette réflexion).

En somme, l'analyse de la fréquence d'utilisation de ces deux dispositifs (UAdoc et Kolibris) atteste que les stratégies info-documentaires des étudiants avancés n'en tiennent pas compte. Un constat statistique indépendant du niveau de formation et des années passées à l'université.

La sous-partie suivante sera consacrée au moteur de recherche généraliste, et à la place qu'il occupe dans la stratégie de recherche de ces mêmes étudiants.

6.2.2 La place conférée aux moteurs de recherche généralistes dans le processus de recherche

Afin d'étendre la réflexion, nous allons nous pencher sur la fréquence d'utilisation des moteurs de recherche généralistes. Ne souhaitant pas en limiter la portée, nous avons jugé bon de ne pas les différencier :

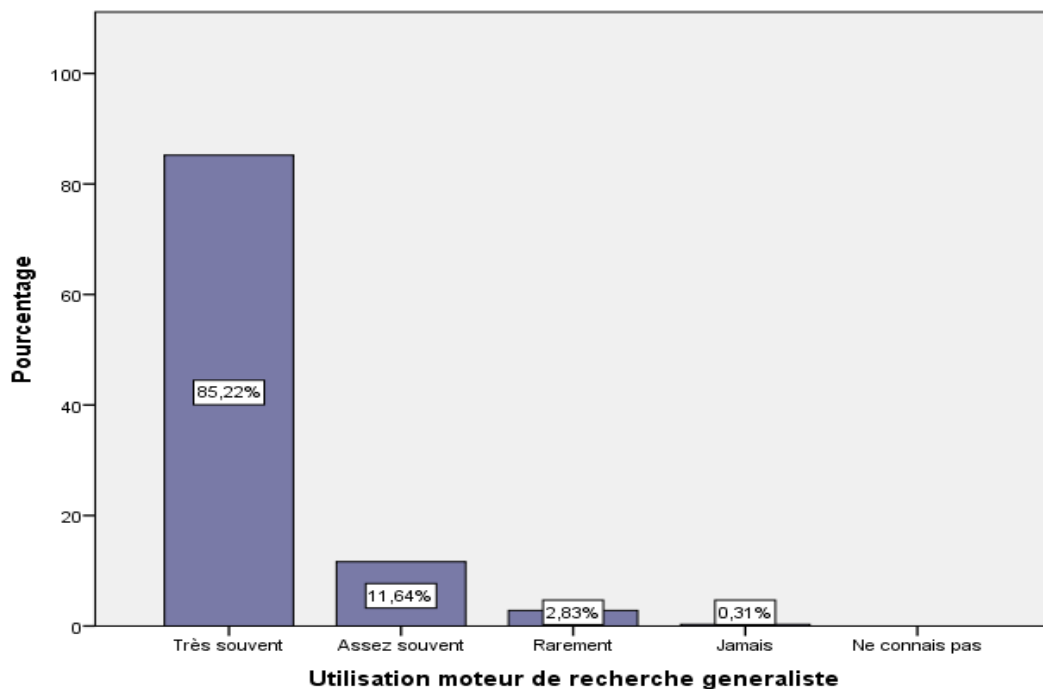


Figure 25 : Fréquence d'utilisation des moteurs de recherche des étudiants avancés (N =318)

Le graphique indique très clairement que leur fréquence d'utilisation est très importante au sein des stratégies de recherche info-documentaires des étudiants avancés.

En effet, 85,2% des sondés déclarent en faire usage « très souvent », alors que 11,6% attestent l'utiliser « assez souvent ». Par voie de conséquence, les choix de réponse (« rarement » et « jamais ») recueillent les faibles taux restants. Enfin, on note qu'aucun des sondés n'ignore l'existence de ces outils très présents dans le quotidien de nos sociétés modernes. En outre, le contraste avec les dispositifs mis à disposition par la bibliothèque universitaire est très important, à l'instar de ce qui avait été démontré chez les étudiants de première année.

Pour autant, est-ce suffisant pour avancer que les moteurs de recherches sont les principaux outils d'accès à l'information ? Ou encore qu'ils constituent « la » voie d'accès à l'information préférentielle des étudiants avancés ?

Si les constats effectués sont éclairants, ils ne sont en rien suffisants ; aussi, afin de clarifier la situation, nous avons demandé aux sondés par l'intermédiaire d'une question ouverte de préciser les quatre principaux outils ou ressources utilisés dans le cadre de leur processus de recherche d'information. Le tableau suivant recense les principales occurrences :

Principaux moyens de recherche	
1	Google (252 / 79,2%)
2	Ouvrages de la BU (225 / 70,8%)
3	Revue disciplinaires (134 / 42,1%)

Tableau 20 : Principaux moyens de recherche chez les étudiants avancés (N=317)

Nous n'avons présenté que les occurrences mentionnées plus de 50 fois. Ce critère nous permet de distinguer les trois principaux moyens de recherche. Le moteur de recherche Google est ainsi mentionné 252 fois²⁶³, devant les ouvrages de la BU (225) et les revues disciplinaires (134). Nous précisons que dans un souci d'uniformisation, nous avons recensé dans cette catégorie l'ensemble des revues nommément cités par les étudiants, qui nous le rappelons sont issus de différents domaines scientifiques. À ce stade de l'analyse, rien ne permet d'affirmer

²⁶³ Nous précisons qu'en dehors du moteur de recherche de Google, seules cinq mentions d'autres outils du même type ont été recensées.

que les moteurs de recherche, et singulièrement celui de Google soient perçus comme « Le » moyen de recherche des étudiants. Afin de rendre l'analyse plus fine, nous avons procédé à une lecture séquentielle, c'est-à-dire en tenant compte de l'ordre d'énonciation des moyens utilisés :

Classification_recherche	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
google	180	56,6%	43	13,5%	22	6,9%	7	2,2%	252 (2,85)	79,2%
ouvrages bu	55	17,3%	108	34,0%	51	16,0%	11	3,5%	225 (2,08)	70,8%
revues	28	8,8%	43	13,5%	55	17,3%	8	2,5%	134 (1,14)	42,1%
Internet	16	5,0%	16	5,0%	10	3,1%	4	1,3%	46 (0,43)	14,5%
accès distant	6	1,9%	6	1,9%	13	4,1%	5	1,6%	30 (0,23)	9,4%
sites académiques	1	0,3%	9	2,8%	12	3,8%	3	0,9%	25 (0,18)	7,9%
bases de données bibliographiques	5	1,6%	9	2,8%	4	1,3%	0	0,0%	18 (0,17)	5,7%
kolibris	5	1,6%	9	2,8%	1	0,3%	0	0,0%	15 (0,16)	4,7%
presse	0	0,0%	3	0,9%	7	2,2%	5	1,6%	15 (0,09)	4,7%
wikipédia	1	0,3%	14	4,4%	6	1,9%	2	0,6%	23 (0,19)	7,2%
TOTAL OBS.	318		318		318		318		318	

Tableau 21 : Analyse du positionnement des moyens de recherche chez les étudiants avancés (N=317)

Ce niveau de lecture nous permet de constater qu'outre le fait d'être le moyen de recherche le plus cité, le moteur de recherche Google est présenté par plus de la moitié des répondants comme leur outil de référence. En effet, il apparaît 180 fois comme outil principal, ainsi que 43 fois en deuxième position, et 22 fois en troisième position. Cette prédominance ne doit pas faire oublier que les ouvrages de la bibliothèque universitaire (BU) sont très sollicités. Ils apparaissent comme le deuxième moyen de recherche préférentiel des étudiants sondés, aussi bien en termes de fréquence, que de positionnement (108). Enfin, les revues complètent ce triptyque, où elles apparaissent comme le troisième moyen le plus cité, et le plus souvent positionné à cette même position. Les trois encadrés violets disposés en escalier illustrent cette situation séquentielle.

Par ailleurs, nous observons que les bases de données bibliographiques sont très peu mentionnées, avec seulement 18 occurrences (encadrés orangés). Notons enfin que l'encyclopédie Wikipédia – dont nous analyserons la fréquence d'utilisation *infra* – n'est mentionnée qu'à 23 reprises par l'ensemble de l'échantillon (encadrés bleus). Ce qui illustre de nouveau que la non-utilisation des outils de la bibliothèque universitaire ne doit pas lui être imputée.

En somme, si les moteurs de recherche (principalement Google) sont perçus par bon nombre d'étudiants comme leur principal moyen d'accès à l'information en contexte académique, les données nous invitent à nuancer ce propos en soulignant l'ambivalence existant avec le recours à la documentation scientifique « sélectionnée » par la BU (ouvrages, revues disciplinaires). Certains chercheurs, à l'image de Annaïg Mahé (2010), préfèrent voir dans cette omniprésence des moteurs de recherche généralistes, un outil d'accès à l'information servant à défricher la voie, et ne se substituant pas aux autres outils ou autres ressources²⁶⁴. Un point de vue partagé Outre-Atlantique par Alison Head (2007), dont les investigations qualitatives auprès de 13 étudiants de licences, ont permis de mettre en évidence le caractère primaire de l'utilisation des moteurs de recherche, mais surtout la capacité déclarative des sondés à y trouver des informations qu'ils jugent dignes d'intérêt²⁶⁵. Si leur utilisation ne constitue en rien une pratique déviante, on peut toujours s'interroger sur la capacité des étudiants à en tirer profit dans le cadre de leurs recherches, en contexte académique ou non.

Cela nous conduit à aborder la question des savoirs et des connaissances informationnelles des étudiants avancés.

6.2.3 La question des savoirs info-documentaires : état des lieux auprès des étudiants avancés

Nous considérons les savoirs info-documentaires comme des clés qui permettent d'agir dans les environnements informationnels. En effet, ils participent à la culture info-documentaire délimitée par Alexandre Serres (2014), et constituent de ce point de vue des notions fondamentales dont la maîtrise détermine d'une certaine manière le rapport vis-à-vis des dispositifs d'accès à l'information. En effet, l'étudiant qui *connaît* et *comprend* le fonctionnement d'un moteur de recherche possède les outils intellectuels lui permettant d'inscrire sa recherche, dans un dispositif dont il connaît les possibilités et les limites.

Afin d'apprécier le niveau de connaissance des étudiants avancés, nous les avons interrogés sur leur degré de connaissance vis-à-vis des notions suivantes :

²⁶⁴ Mahé, A. (2012). Les pratiques informationnelles des chercheurs dans l'enseignement supérieur et la recherche : regards sur la décennie 2000-2010. In G. Chartron, B.Épron et A.Mahé, *Pratiques documentaires numériques à l'Université*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. p.20

²⁶⁵ Head, A. J. (2007). Beyond Google: How do students conduct academic research? *First Monday*, 12(8).
Accès : <http://firstmonday.org/article/view/2830/2476>

Indexation/Langage rameau	Nb. cit.	Fréq.
Je connais vaguement (juste de nom)	122	38,4%
J'ignore ce que c'est	154	48,4%
Je sais précisément ce que c'est	42	13,2%
TOTAL OBS.	318	100%

Référencement Web	Nb. cit.	Fréq.
Je connais vaguement (juste de nom)	107	33,6%
J'ignore ce que c'est	103	32,4%
Je sais précisément ce que c'est	108	34,0%
TOTAL OBS.	318	100%

Web visible / Web invisible	Nb. cit.	Fréq.
Je connais vaguement (juste de nom)	105	33,0%
J'ignore ce que c'est	136	42,8%
Je sais précisément ce que c'est	77	24,2%
TOTAL OBS.	318	100%

Information Scientifique et Technique	Nb. cit.	Fréq.
Je connais vaguement (juste de nom)	95	29,9%
J'ignore ce que c'est	180	56,6%
Je sais précisément ce que c'est	43	13,5%
TOTAL OBS.	318	100%

Info primaire/ Info secondaire	Nb. cit.	Fréq.
Je connais vaguement (juste de nom)	99	31,1%
J'ignore ce que c'est	128	40,3%
Je sais précisément ce que c'est	91	28,6%
TOTAL OBS.	318	100%

Tableau 22 : Degré de connaissances de la structuration de l'information (N = 318)

Les cinq notions présentées sont arbitraires, mais ont néanmoins vocation à couvrir un champ vaste, comprenant l'environnement et l'agencement des dispositifs d'accès à l'information, ainsi que la nature et la typologie de l'information.

Nous remarquons que de manière générale ces notions sont méconnues ou inconnues. Premièrement en ce qui concerne la structure de l'information, nous relevons que la notion d'indexation n'est connue que de 13,2% des sondés. La tendance observée est plus élevée en ce qui concerne le référencement web, puisqu'un tiers des sondés (34%) ont déclaré savoir précisément ce que cela implique. En complément, nous avons posé une question relative à la structuration des données sur internet (web visible / web visible). Une nouvelle fois, on observe que peu d'étudiants maîtrisent cette notion (24,2 %), pourtant vulgarisée au sein de la société.

Par ailleurs, en ce qui concerne la notion d'information, seuls 28,6% des sondés ont déclaré être au fait de la distinction entre information primaire et information secondaire. Un taux qui semble infime compte tenu de l'importance de cette notion capitale dans l'appréciation de l'information (notamment sur Internet). Le constat est plus abyssal en ce qui concerne l'information scientifique et technique (IST), où seuls 43 étudiants, soit 13,5% ont déclaré connaître clairement ce que recouvre la notion.

Ces multiples observations interpellent, en ce que ces notions recouvrent des savoirs primordiaux dans le rapport à l'information et à son agencement technique. Leur méconnaissance n'est pas sans effet dans l'approche de la documentation ou de l'information numérisée. Afin de prolonger la réflexion, nous observerons comme nous l'avons réalisé jusqu'ici, la répartition des réponses en fonction des deux catégories définies en amont.

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Indexation/Langage rameau			
J'ignore ce que c'est	44,4% (67)	52,1% (87)	48,4% (154)
Je connais vaguement (juste de nom)	40,4% (61)	36,5% (61)	38,4% (122)
Je sais précisément ce que c'est	15,2% (23)	11,4% (19)	13,2% (42)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Référencement Web			
Je sais précisément ce que c'est	29,1% (44)	38,3% (64)	34,0% (108)
Je connais vaguement (juste de nom)	35,8% (54)	31,7% (53)	33,6% (107)
J'ignore ce que c'est	35,1% (53)	29,9% (50)	32,4% (103)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Information Scientifique et Technique			
J'ignore ce que c'est	60,9% (92)	52,7% (88)	56,6% (180)
Je connais vaguement (juste de nom)	26,5% (40)	32,9% (55)	29,9% (95)
Je sais précisément ce que c'est	12,6% (19)	14,4% (24)	13,5% (43)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Info primaire/ Info secondaire			
J'ignore ce que c'est	41,7% (63)	38,9% (65)	40,3% (128)
Je connais vaguement (juste de nom)	31,1% (47)	31,1% (52)	31,1% (99)
Je sais précisément ce que c'est	27,2% (41)	29,9% (50)	28,6% (91)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Web visible / Web invisible			
J'ignore ce que c'est	33,8% (51)	50,9% (85)	42,8% (136)
Je connais vaguement (juste de nom)	37,7% (57)	28,7% (48)	33,0% (105)
Je sais précisément ce que c'est	28,5% (43)	20,4% (34)	24,2% (77)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Tableau 23 : Croisement entre la structuration des connaissances et le niveau de formation (N=318)

Cet ensemble de tableaux offre une lecture plus approfondie des résultats et démontre à l'aide des encadrés bleus, l'homogénéité qui existe entre les deux catégories. Cela nous amène à conclure qu'en matière de connaissances relatives au domaine de l'information-documentation,

il n'existe auprès des étudiants sondés aucune différence majeure. Sans jugement de valeur aucun, cette méconnaissance généralisée est particulièrement préoccupante.

À cela s'ajoute le fait que seuls 51,1% (163 étudiants) des sondés ont reçu une formation à la recherche d'information au collège, alors qu'ils sont 41,7% (133 individus) à déclarer en avoir bénéficié au lycée. Enfin, 23,5% d'entre eux (75 répondants) affirment avoir été formés à cet exercice en dehors du cadre académique.

Après avoir abordé les aspects techniques et notionnels, nous allons désormais porter notre réflexion sur l'utilisation de certaines ressources info-documentaires chez les étudiants avancés.

6.3 Utilisations des ressources info-documentaires chez les étudiants avancés

Les dispositifs d'accès à l'information sont des outils qui permettent d'accéder à une documentation structurée ou non. Cette partie sera consacrée aux ressources info-documentaires, et leur fréquence d'utilisation dans le processus de recherche des sondés.

6.3.1 Le cas des ressources académiques : ouvrages et ressources numériques de la bibliothèque universitaire

Dans un premier temps, nous analyserons les ressources matérielles (ouvrages) et immatérielles (contenus numériques) mises à disposition des étudiants par la bibliothèque universitaire. Nous entamerons la réflexion avec la fréquence d'utilisation des ouvrages physiques proposés par la BU :

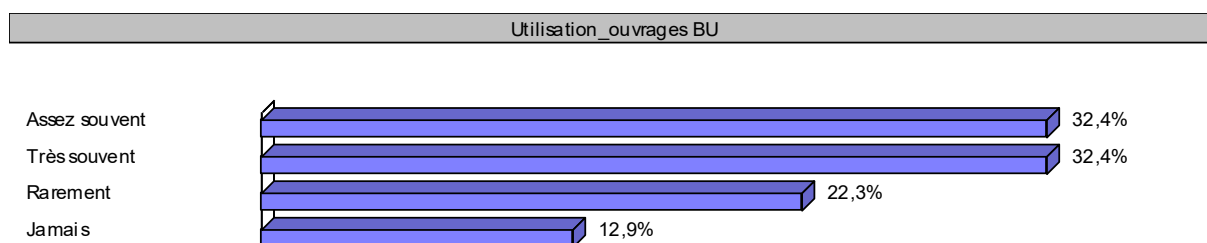


Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des ouvrages de la BU (N =318)

Nous observons que cette ressource tient un rôle important dans le processus de recherche des étudiants sondés (signalé antérieurement). En effet, près de 65% de l'effectif déclarent utiliser les ouvrages « très souvent » et « assez souvent ». Ce qui représente un total de 206 étudiants sur les 318 que compte l'échantillon. Du reste, 71 étudiants (23,3%) affirment employer ces ressources plus « rarement », tandis que 12,9% (41 individus) déclarent ne « jamais » les utiliser.

Afin de compléter l'analyse, nous proposons d'apprécier la répartition des réponses à l'égard des différents niveaux de formations, ainsi que du nombre d'années passées à l'université :

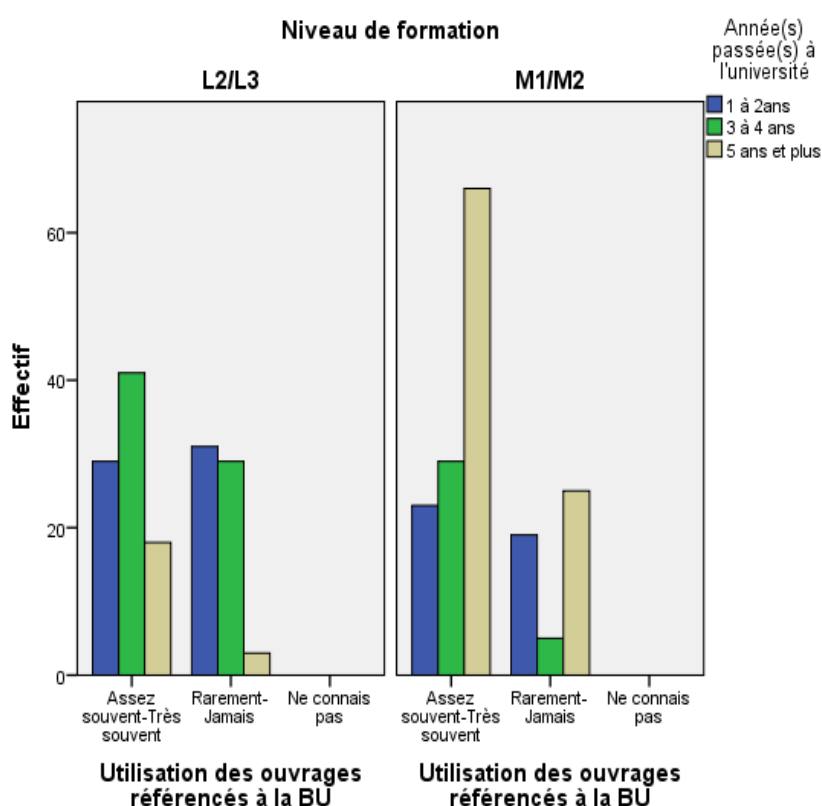


Figure 26 : Fréquence d'utilisation des ouvrages au regard du niveau de formation (N=318)

Les données ci-dessus laissent paraître que statistiquement les étudiants des parcours Masters utilisent davantage ce type ressources que leurs homologues des parcours Licences. En effet, un peu plus de 70% des étudiants de cette catégorie déclarent y recourir fréquemment, contre un peu plus de 55% des étudiants de Licence. Fidèle à la prudence prônée tout au long de ce dépouillement, nous restons toutefois mesuré sur la portée des résultats, d'autant plus qu'ils démontrent que pour les deux catégories, ce moyen d'accès à l'information constitue une voie

privé. Du reste, nous constatons que le nombre d'années est un facteur influent, aussi bien chez les étudiants de Licence, que leurs homologues de Master (barres vertes et grises).

L'intuition selon laquelle les étudiants utiliseraient les ouvrages de la BU sans nécessairement recourir au catalogue documentaire Kolibris est ici confirmée. Cette même tendance s'applique-t-elle aux revues spécialisées et aux bases de données numériques ? Des questions auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éclairages dans les paragraphes à venir.

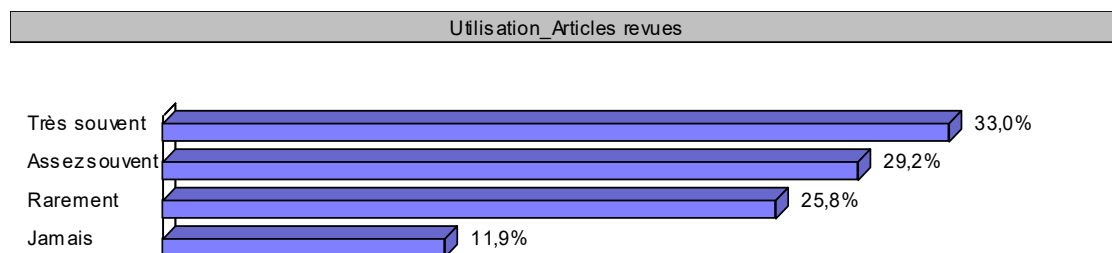


Figure 27 : Fréquence d'utilisation des articles de revues scientifiques (N=318)

À l'image des ouvrages matériels, nous remarquons que la tendance générale s'oriente vers une utilisation importante des articles de revues scientifiques, en ce que près de 6 étudiants sur 10 (62,2% des 318 sondés) ont prétendu y avoir recours de façon fréquente. Cela se vérifie par la faible proportion d'entre eux affirmant ne « jamais » les inclure dans leurs démarches de recherche. Si le constat est latent, il gagnerait à être observé en fonction des deux catégories définies :

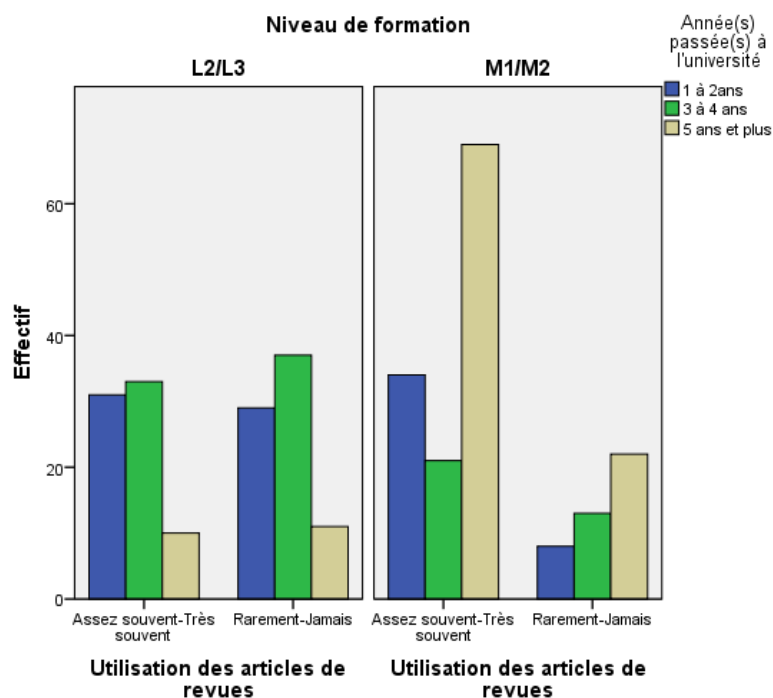


Figure 28 : Fréquence d'utilisation des articles de revues chez les étudiants avancés, en fonction du niveau de formation et du nombre d'années passées à l'université (N=318)

La lecture de ce tableau comparatif laisse clairement percevoir que l'utilisation est statistiquement plus importante chez les étudiants des parcours Masters, où 74,2% des 167 étudiants composant cette catégorie déclarent utiliser « *très souvent* » et « *assez souvent* » les articles de revues. Le constat est plus nuancé chez les étudiants des parcours Licences, où l'échantillon semble scindé en deux parts égales, entre ceux utilisant ces ressources (49%), et ceux y ayant rarement ou jamais recours (51%). Ces tendances appellent néanmoins une précision importante, puisque si la sensibilisation à ce type de ressources s'effectue dès la première année, elle fait l'objet d'une focalisation beaucoup plus importante au stade de la troisième universitaire. Quoi qu'il en soit, nous observons dans les deux catégories que la proportion de ceux déclarant utiliser rarement ce type de ressource demeure très faible, avec respectivement 16,6% et 7,8% pour les étudiants de Licences et leurs homologues de Masters. Enfin, si les années passées à l'université n'influent pas auprès des étudiants de Licence de notre échantillon, le constat est opposé chez ceux de Masters, comme l'attestent le graphique (barres grises).

Dans le but de prolonger cette analyse, nous proposons de lui adjoindre celle liée à la fréquence d'utilisation des bases de données documentaires (et disciplinaires) mises à contribution par la bibliothèque universitaire :

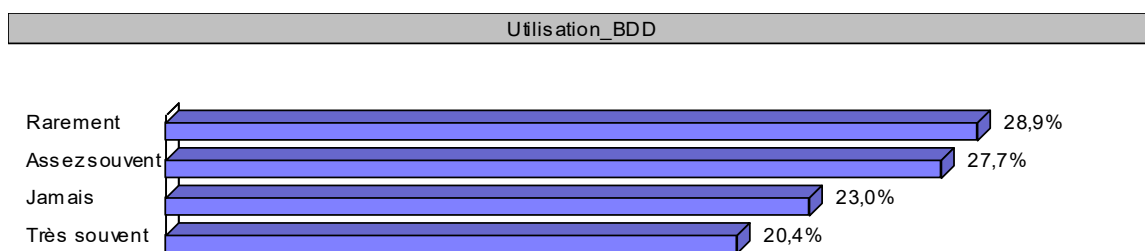


Figure 29 : Fréquence d'utilisation des bases de données documentaires chez les étudiants avancés (N=318)

La répartition est cette fois plus hétérogène, puisque s'il existe une différence statistique, elle reste de faible portée. Une fois n'est pas coutume, 48,1%, soit un peu moins de la moitié de l'effectif affirme utiliser de façon régulière cette ressource info-documentaire. Contrairement aux analyses antérieures sur la fréquentation d'utilisation des différentes ressources analysées, celle des bases de données disciplinaires ne permet pas de dégager une véritable tendance. Afin de dépasser, ce constat linéaire, nous observerons à l'aide du tableau comparatif suivant, les fréquences d'utilisations par niveau d'étude :

Niveau de formation	L2 / L3	M1 / M2	TOTAL
Utilisation_BDD			
Rarement	29,8% (45)	28,1% (47)	28,9% (92)
Assez souvent	23,2% (35)	31,7% (53)	27,7% (88)
Jamais	25,8% (39)	20,4% (34)	23,0% (73)
Très souvent	21,2% (32)	19,8% (33)	20,4% (65)
TOTAL	100% (151)	100% (167)	100% (318)

Tableau 25 : Croisement entre fréquences d'utilisation des bases de données et les niveaux de formations (N=318)

Cette perspective confirme l'impression première. En effet, l'encadré bleu se référant à la répartition de l'utilisation chez les étudiants des parcours Licence est marqué par une répartition quasi similaire dans chacun des quatre choix de réponses. Par voie de conséquence, cela induit implicitement de se garder de toute interprétation, dont la transgression peut être source de biais. Cette même précaution affecte également l'analyse sur les étudiants de Master, où la répartition est marquée par une certaine homogénéité des choix de réponses. Cela nous conduit à conclure sur l'hétérogénéité des profils étudiants, et une linéarité des données ne permettant pas de dégager des tendances, ni du point de vue général, ni de celui du niveau de formation.

Nous allons dans la sous-partie suivante aborder la question relative à l'utilisation des ouvrages numériques (E-Book) et des bases de données bibliographiques.

6.3.2 Utilisation des E-books et des bases de données bibliographiques

Afin d'approfondir le rapport des étudiants aux ressources info-documentaires, nous allons maintenant nous intéresser à l'utilisation des E-books.

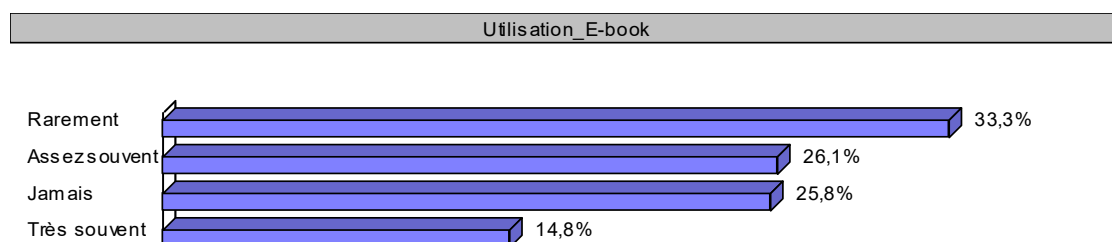


Tableau 26 : Fréquence d'utilisation des ouvrages numériques (E-Book) (N=318)

La question ayant conduit à ce résultat s'est voulue générale, afin de permettre aux étudiants d'inclure aussi bien les E-books accessibles à travers divers dispositifs proposés par la bibliothèque universitaire et les bases de données disponibles sur le web.

À l'inverse des ouvrages physiques, nous constatons qu'un peu de moins de 60% des sondés a déclaré y recourir de façon occasionnelle (33,3% / 106 étudiants), ou ne jamais inclure cette ressource dans leur processus de recherche (25,8 % / 82 étudiants). De fait, ils sont peu nombreux à en faire usage de façon très fréquente (47 individus /14,8 %), et 26,1 % à avoir déclaré y recourir « assez souvent » (26,1% / 83 individus). Le constat général se veut nuancé et mesuré.

Aussi, comme il est d'usage depuis l'entame de ce chapitre, nous proposerons d'observer cette tendance générale à travers la répartition des répondants selon le niveau de formation, et le nombre d'années passées à l'université :

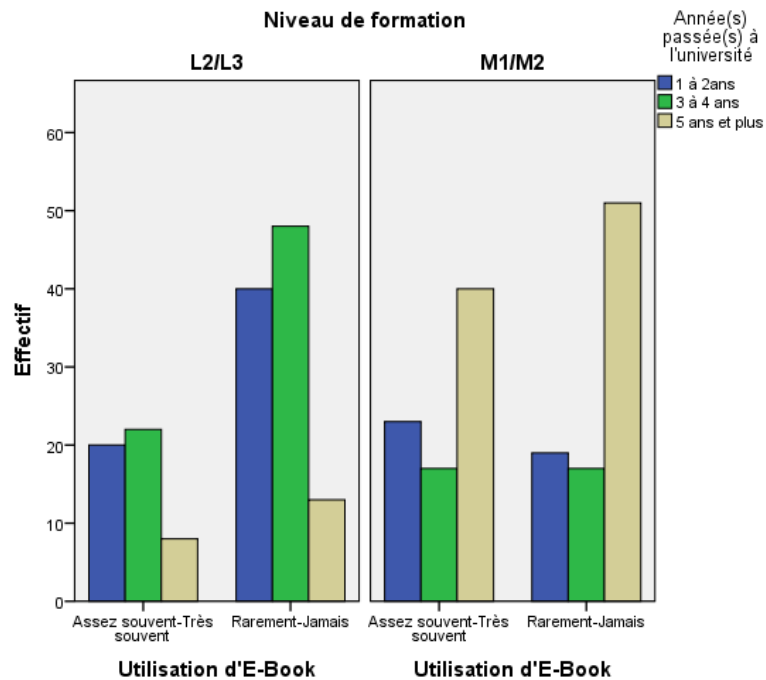


Figure 30 : Croisement entre fréquence d'utilisation des ouvrages numériques et les niveaux de formations (N=318)

Derrière le constat général décrit en amont, 66,9% des étudiants de Licence a ainsi déclaré ne pas accorder une place importante aux E-books dans leur démarche de recherche, comme l'atteste l'intensité des barres du graphique. La situation apparaît plus mitigée chez les étudiants de Master de l'échantillon. Par ailleurs, le facteur temps ne s'avère pas pertinent pour expliquer les écarts de pratiques.

À ce stade de l'analyse, nous pouvons d'ores et déjà affirmer au regard des deux premières ressources analysées que les ouvrages physiques sont davantage sollicités que leurs versions numériques. Un constat qui vaut aussi bien pour les étudiants des parcours Licences et Masters. *Deux faits, qui mis en relation avec le rapport entretenu par les étudiants de première année vis-à-vis de la lecture, tendent à atténuer le faible constat d'intérêt dégagé (chapitre précédent).*

Nous proposons d'achever l'analyse des pratiques informationnelles des étudiants avancés, en observant leurs utilisations de l'encyclopédie Wikipédia.

6.3.3 Utilisation de l'encyclopédie Wikipédia

Afin de poursuivre notre analyse, nous allons à présent nous intéresser à l'encyclopédie libre Wikipédia. Ce choix résulte, comme souligné dans le chapitre précédent, de son référencement dans la liste de résultats des moteurs de recherche généralistes.

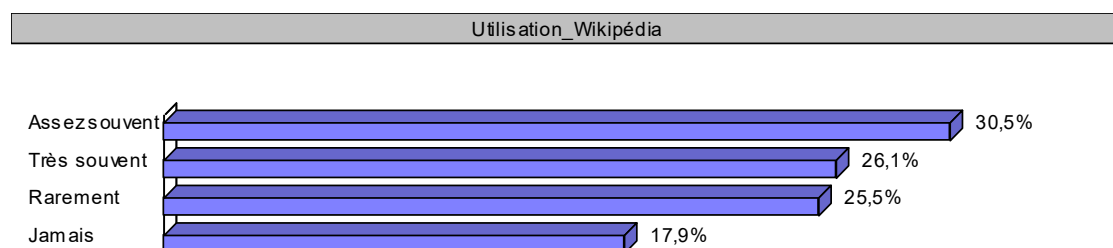


Tableau 27 : Fréquence d'utilisation de Wikipédia (N=318)

Nous observons que d'un point de vue général, les sondés ont affirmé avoir recours *fréquemment* (56,1%) à cette ressource. Par ailleurs, 25,5% ont déclaré l'utiliser *rarement*, alors que 17,9% ont prétendu ne *jamais* en faire usage dans leurs démarches de recherches. Une tendance qui laisse penser que Wikipédia occupe une place plus ou moins importante dans les stratégies de recherche des étudiants. Pour autant, nous restons vigilants, et proposons d'apprécier la répartition selon les niveaux de formation et le nombre d'années passées à l'université :

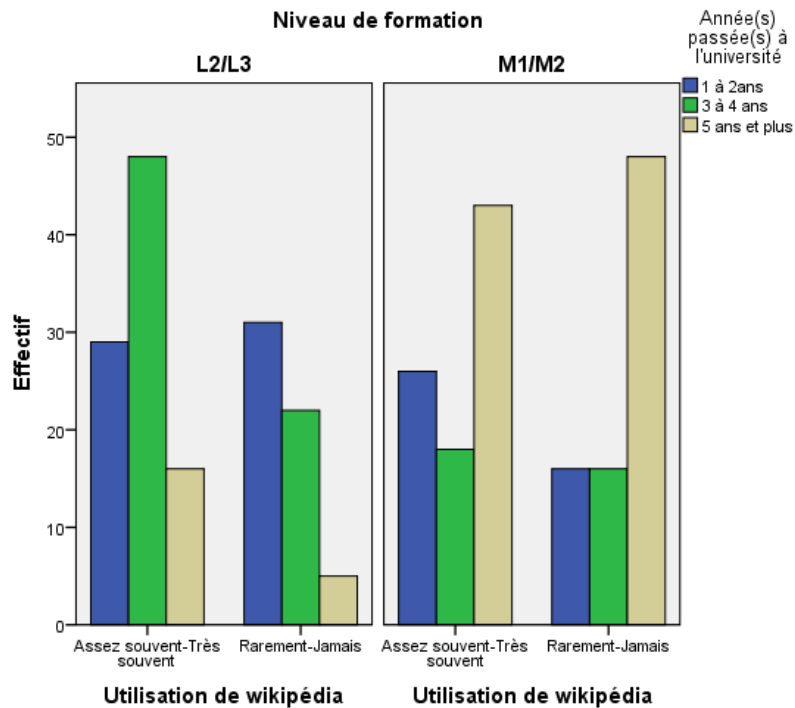


Figure 31 : Croisement entre fréquences d'utilisation des ouvrages numériques et les niveaux de formations (N=318)

Une nouvelle fois la répartition des choix de réponses appelle à la prudence au moment d'interpréter ces données. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer les taux de réponses émises dans chacune des catégories.

Par conséquent, nous sommes une nouvelle fois contraints de conclure sur l'homogénéité de l'ensemble, qui nous le soulignons n'est pas représentatif de la population étudiée, ce qui invite donc à la retenue. Nous soulignons par ailleurs que ce questionnaire, étant le premier adressé aux étudiants, il ne comportait pas des questions relatives aux motivations d'utilisation, ou au positionnement stratégiques de Wikipédia (*cf.* chapitre précédent).

Enfin, *nous rappellerons le constat de faible ampleur observé lors de l'analyse d'une question ouverte invitant les étudiants à classer leurs principaux moyens de recherche d'information*. L'encyclopédie libre n'a en effet été mentionnée qu'à 23 reprises (soit chez 7,2% des sondés), et ne figurait qu'une fois en tant qu'outil de recherche privilégié, 14 fois en tant qu'outil secondaire et 6 fois en troisième position. Une tendance, qui jointe à celle déjà observée auprès des étudiants de première année, tend à confirmer que l'utilisation de Wikipédia en contexte académique n'est pas « la » cause de la non-utilisation de certaines ressources de la bibliothèque universitaire.

Nous allons désormais refermer cette réflexion (principalement descriptive et comparative), en faisant le point sur les principaux apports mis en évidence.

Conclusion du chapitre VI

Ce chapitre se proposait d'observer les pratiques informationnelles des étudiants avancés (L2 à M2), en comparaison avec celles de leurs homologues de L1, analysées dans le chapitre précédent. L'idée principale était d'observer si le facteur temps avait une influence sur les pratiques des étudiants avancés, et pouvait ainsi être considéré comme discriminant.

Afin de satisfaire cet objectif, nous avons procédé à la création de deux groupes intégrant d'une part les étudiants de Licence (L2/L3) et d'autre part ceux de Master (M1/M2). Ainsi, à l'aide d'analyse globale et par catégorie, nous avons apprécié les fréquences d'utilisation conférées à divers outils, tels que les moyens d'aide à la recherche proposés par la bibliothèque universitaire (Kolibris, UAdoc), ou encore les moteurs de recherche généralistes. Nous nous sommes par ailleurs intéressé aux ressources tels que les ouvrages (physiques et numériques), les revues, les bases de données et l'encyclopédie Wikipédia.

Dans un premier temps, le constat général est similaire aux conclusions émises quant aux étudiants de L1, puisque les outils de la bibliothèque universitaire ne font pas partie intégrante des stratégies de recherche informationnelles des sondés. Nous avons également constaté la prédominance des moteurs de recherche généralistes – singulièrement Google – dans les pratiques académiques des étudiants avancés. Si leur fréquence d'utilisation n'a rien d'étonnant, eu égard à la démocratisation de ces moyens de recherche, les savoirs relatifs à l'architecture de l'information dans les environnements numériques interpellent quant aux connaissances et aux compétences informationnelles permettant de naviguer et de tirer profit de ces dispositifs. En effet, les notions de Web visible (et invisible), d'Information Scientifique et Technique (IST), ou encore de référencement et d'indexation demeurent un mystère pour près de 80% des sondés. Pire la distinction entre information primaire et secondaire n'est pas assimilée, et remet en question la capacité des étudiants à les évaluer, notamment dans leurs démarches de recherche sur le Web, où l'information sous toutes ses formes y est foisonnante (information, désinformation, mésinformation).

Cette situation est d'autant plus préoccupante que notre échantillon est composé en majorité d'étudiants n'ayant invalidé aucun (56%) ou seulement un semestre (15,4%) dans leurs

parcours universitaires. Il s'agit donc du premier rapprochement dans notre réflexion entre « réussite » académique et compétences informationnelles, et le moins que l'on puisse dire est qu'il ne semble pas exister une forte dépendance. De plus, ni le niveau de formation, ni le nombre d'années passées à l'université ne semblent infléchir la tendance.

En revanche, nous avons constaté que dans leurs pratiques, les étudiants de Masters avaient davantage recours aux ouvrages de la bibliothèque universitaire et aux revues disciplinaires. Une situation sans doute liée aux exigences de leurs niveaux de formation. En outre, si notre objectif était d'évaluer les pratiques et les compétences des étudiants (vision exogène), nous les avons également questionnées sur leur propre perception (vision endogène) :

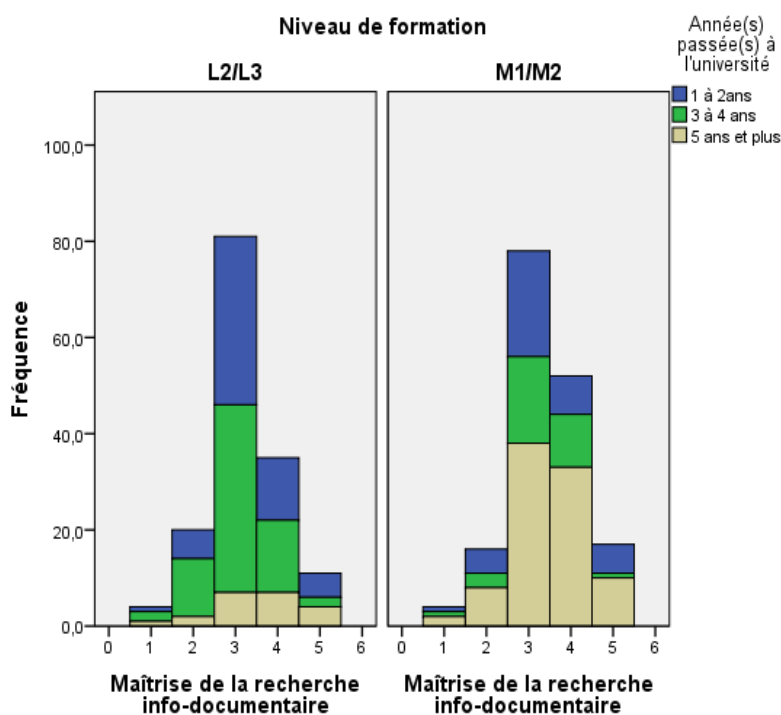


Figure 32 : Histogramme présentant l'auto-estimation des compétences documentaires et les niveaux de formation des étudiants avancés (N=318)

Nous précisons au préalable que l'insertion de ce graphique dans la conclusion du chapitre, a pour objectif de servir de transition aux questions qui désormais se posent (la formation).

L'interrogation invitait les sondés à évaluer sur une échelle de 1 à 5²⁶⁶, leurs compétences en matière de recherche d'information de manière générale. Les réponses montrent qu'en majorité, les étudiants de Licence (N=151) estiment avoir des compétences de niveau intermédiaire. En effet, le mode – la valeur qui revient le plus souvent – est la mesure « 3 », alors que la moyenne

²⁶⁶ Une indication leur était fournie afin de les aider à se positionner : 1= très insuffisant et 5= très satisfaisant.

arithmétique est de 3,19 (avec un écart-type de 0,854). Chez les étudiants de Master (N=167), le constat est similaire (le mode), avec une moyenne de 3,37 (et un écart-type de 0,881).

L'ensemble des éléments discutés dans ce chapitre, et le regard sur l'auto-estimation des compétences de recherche des étudiants avancés, nous conduisent à nous intéresser à la question de la formation info-documentaire à l'université. En effet, quels sont les objectifs qu'elle se propose ? Comment est-elle évaluée ? (*bibliothécaires*) ; Quelle est la réception des étudiants à qui elle est dispensée dès la première année ? En perçoivent-ils l'utilité ? (*étudiants*) ; En outre, quel est le point de vue des *enseignants* sur la question ? En perçoivent-ils les effets ?

Autant de questionnements auxquels nous apporterons de multiples éléments de réponse dans le chapitre suivant, par l'intermédiaire d'une présentation dialogique entre étudiants (L1), enseignants et bibliothécaires.

CHAPITRE VII. Formation documentaire, appropriation et évaluation : entre coopération et adaptation à la contemporanéité

Les deux précédents chapitres ont porté la réflexion sur les pratiques informationnelles des étudiants de première année et leurs homologues avancés. Afin de rompre avec toutes conceptions bibliothéconomiques, nous proposerons ici une analyse critique de la formation documentaire dispensée par la BU. En effet, la maîtrise ou culture de l'information ne peut se réduire aux seuls usages de la bibliothèque universitaire. Si cette volonté est partagée par les points de vue des chercheurs et des praticiens, qu'en est-il dans les faits ? Ces discours sont-ils reflétés dans les formations dispensées ou restent-ils au stade de simples velléités ?

En outre, nous questionnerons la relation entre enseignants et bibliothécaires, du point de vue des échanges entre ces deux corps professionnels, et de leurs associations quant à la formation à l'information, des étudiants dès la première année. Enfin, nous porterons en guise d'ouverture une réflexion sur les savoirs et savoir-faire des étudiants de L1, afin d'en tirer des enseignements pour le perfectionnement de la formation.

7.1 Savoir et savoir-faire informationnels des étudiants en fin de première année : pour une formation s'étendant en dehors du cadre universitaire

Cette première sous-partie se propose donc de porter un éclairage sur la formation documentaire, en analysant sa réception chez les étudiants, sa connaissance auprès des enseignants, et son évaluation du point de vue de ceux qui les dispensent, c'est-à-dire les bibliothécaires.

7.1.1 Analyse de la formation documentaire dispensée par le Service Commun de la Documentation (SCD) de la Bibliothèque Universitaire

Pour rappel, la formation documentaire analysée est dispensée²⁶⁷ depuis 2006 par le Service Commun de la Documentation (SCD) de l'Université des Antilles (UA). Notons que la formation destinée aux étudiants de L1 est donc la seule inscrite dans le cursus de tous les domaines de formation, par conséquent nous n'analyserons que celle-ci. Notons par ailleurs le dispositif repose essentiellement sur de l'auto-apprentissage, puisqu'en effet, si une présentation des espaces de la BU (30 minutes) et des ressources numériques (30 minutes) est réalisée en amont, l'essentiel de la formation est « transmis » sur une plateforme numérique dans un format de douze heures, comprenant « *la consultation du cours et la réalisation des exercices d'entraînement* ». En outre, elle comprend la réalisation de deux QCM (1 heure) et de travaux pratiques en autonomie (1 heure)²⁶⁸. Ce qui pose la question de sa réception et de son appropriation du point de vue des étudiants.

Ce dispositif a fait l'objet d'une évaluation de l'AERES en 2009, et a été qualifié de « *très intéressant dans le cadre de la lutte contre l'échec en premier cycle universitaire* »²⁶⁹. En dépit d'un bilan positif, évalué en interne par trois études de satisfaction (2008, 2012, 2013), le SCD souligne des disparités dans son programme de formation – relatif au faible nombre de domaines concernés au-delà de la première année –, une absence de corpus méthodologique et surtout « *une connaissance insuffisante des services et des ressources numériques de la BU par les étudiants avancés* »²⁷⁰. ***Une situation qui confirme d'un autre point de vue nos résultats, et souligne par ailleurs la nécessité d'y remédier.*** Notons enfin que le nouveau plan quinquennal (2017-2021) du SCD de l'université des Antilles prévoit une extension de la formation (inscrite dans tous les cursus) en première année de Master.

L'objectif de cette sous-partie sera dans un premier temps de présenter de façon synthétique, le contenu et les objectifs assignés à la formation des étudiants de L1 – ce faisant nous énoncerons ces mêmes critères pour les formations destinées aux étudiants de L2/L3 et M1/M2 (sans les analyser) – en prenant comme support de référence les documents internes²⁷¹

²⁶⁷ Sous l'appellation de « Passeport documentaire ».

²⁶⁸ Accès :

http://buag.univ-ag.fr/sites/buag.univ-ag.fr/files/Cours/2016_initiation_web_web/co/module_initiation_1.html

²⁶⁹ Selon le projet de contrat quinquennal (2017-2021) du Service Commun de la Documentation de l'Université des Antilles (Mai 2016). p.7

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ Accès : <http://buag.univ-ag.fr/pages/service-commun-documentation-politique-documentaire>

fournis par le Service Commun de la Documentation, puis nous porterons une analyse lexicométrique à partir du contenu de la formation destiné aux étudiants de première année²⁷² :

Intitulé de la formation	Objectifs	Contenu
Passeport documentaire - Initiation (L1)	- Connaissance générale de la recherche d'information	- Préparer sa recherche - Caractériser l'information et les documents - <u>Trouver l'information</u> - Exploiter les résultats
Passeport documentaire - Perfectionnement (L2/L3)	- Se perfectionner à la <u>culture de l'information</u> en donnant une bonne connaissance théorique des <u>documents disponibles en BU</u> .	- Quelle démarche pour mener une recherche complexe - Les outils pour la recherche d'information - Produire un dossier, rapport ou mémoire
Passeport documentaire - Maîtrise (M1/M2)	- Connaître les sources en rapport avec « mon » parcours. - Être capable de définir ce sujet en plusieurs mots clés (démarche heuristique). - Être en mesure d'exploiter ces mots-clés dans les différents outils documentaires à ma disposition. - Élargir ma recherche.	- La documentation scientifique - L'interrogation des sources - L'exploitation des résultats - Techniques de veille

Tableau 28 : Tableau récapitulatif des objectifs des formations documentaires dispensées

²⁷² Accès :

http://buag.univ-ag.fr/sites/buag.univ-ag.fr/files/Cours/2016_initiation_web_web/co/initiation_web.html

Nous précisons ici que notre attention ne portera que sur le volet « initiation » du passeport documentaire (L1). Ceci pour deux raisons : d'une part, il s'agit de la formation reçue par les étudiants de première année, lesquels constituent notre principale cible d'étude ; d'autre part, il s'agit à ce jour de la seule formation commune et obligatoire à tous les parcours d'étude. En effet, les deux autres volets (perfectionnement et maîtrise) ne font pas l'objet d'une insertion dans les programmes de formation de l'ensemble des parcours, mais sont néanmoins accessibles sur le site internet de la bibliothèque universitaire²⁷³ (auto-formation).

Pour en revenir à la formation dispensée en première année, le SCD se propose comme objectif de conférer une « *connaissance générale de la recherche d'information* » aux étudiants, sur la base de quatre critères (*cf.* tableau) dont l'un retient ici notre attention : « *trouver l'information* ». Ce critère fait l'objet d'une séquence composée de dix volets²⁷⁴, dont seul un (le dernier) traite de la recherche sur le web comme voie d'accès à l'information. Les neuf autres volets sont consacrés aux outils d'aide à la recherche matérielle et numérique proposés par la Bibliothèque Universitaire, à savoir les collections d'ouvrages, le catalogue documentaire (Kolibris) permettant de les identifier, le moteur de recherche documentaire (UAdoc), et les bases de données disciplinaires numériques de l'accès distant.

Nous avons réalisé une classification hiérarchique descendante (CHD ou méthode de Reinert) afin d'évaluer les axes discursifs mis en avant par ces séquences. Le graphique ci-dessous présente les résultats de l'analyse :

²⁷³ Accès : <http://buag.univ-ag.fr/service/formations>

²⁷⁴ Accès : http://buag.univ-ag.fr/sites/buag.univ-ag.fr/files/Cours/2016_initiation_web_web/co/rechercher_sur_web.html

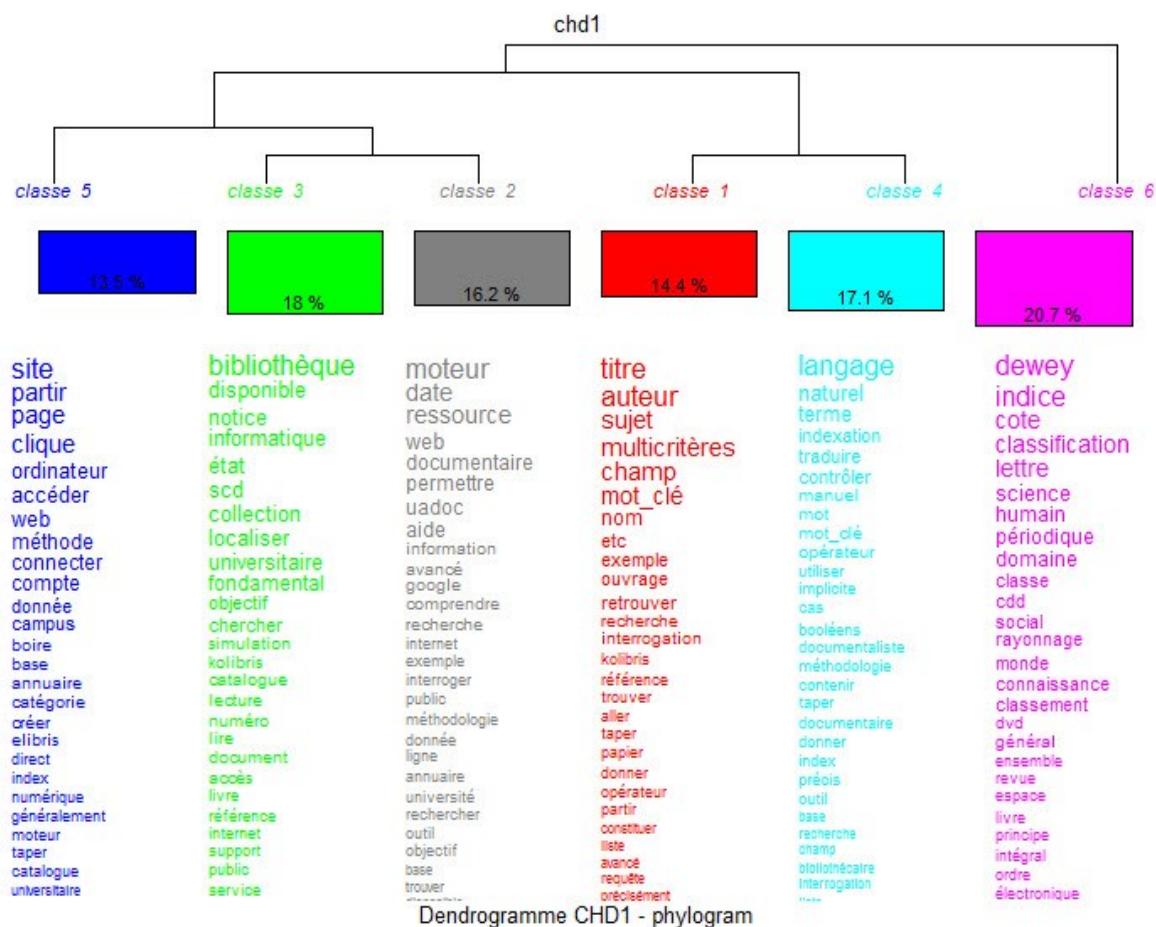


Figure 33 : Classification hiérarchique descendante (CHD) des thématiques de la formation documentaire dispensée aux étudiants de L1

Pour rappel, le principe de la CHD est de répartir et d'identifier les thématiques d'un corpus en vue d'une lecture synthétique et transversale. Notre objectif ici était d'analyser l'un des quatre volets de la formation documentaire dispensée aux étudiants de première année, lequel portait sur la localisation et la recherche d'information.

Le premier axe (droite) se compose exclusivement de la *classe 6*, soit la plus importante et la plus présente dans le verbatim (20,7%). Notons qu'elle fait principalement référence à des notions de classement et d'indexation (indice Dewey, cote, classification). Le deuxième axe se subdivise en deux branches, dont la plus homogène est composée des *classes 1 et 4*. La première citée fait référence aux notions afférentes aux champs de recherche (titre, auteur, sujet, multicritères, mot-clés), tandis que la seconde (*classe 4*) présente une analogie complémentaire à la première citée (*classe 1*). Le second embranchement du second axe se divise également en deux, avec d'une part la *classe 5* et d'autre part les *classes 2 et 3*. Ces

derniers offrent une lecture mettant en avant la bibliothèque et ses services (ressources disponibles, moteur UAdoc, collection), et dans une moindre mesure le Web et Google, qui selon nous se donne à voir comme des moyens auxiliaires²⁷⁵. Enfin, la classe 5 apparaît comme la moins pertinente pour l'analyse, puisqu'elle recense les modalités propres aux orientations d'accès à l'information (cliquer, connecter, etc.). La question posée en début de chapitre est ici reconduite : ***la formation documentaire serait-elle essentiellement bibliothéconomique ?***

Les tendances lexicométriques observées, jointes à nos impressions premières, nous laissent penser qu'il convient de répondre par l'affirmative. Nous ne reprocherons évidemment pas au SCD de mettre en avant la bibliothèque et ses ressources, néanmoins une telle approche doit être remise en question, d'autant plus qu'au regard des pratiques des étudiants (observés au chapitre V), l'intérêt suscité par cette formation est soumis à caution. D'ailleurs, la base de cette formation ne devrait-elle pas s'ancrer sur l'existant, c'est-à-dire les pratiques des étudiants faisant leur entrée à l'université ?

Si tout dispositif est une communication médiatisée (ou « médiée »), ne somme-nous pas ici dans un rapport de force, entre d'une part des étudiants (L1) dont les pratiques laissent penser qu'ils ne sont pas appropriés cette formation, et des bibliothécaires désireux de leur apporter ce qu'ils considèrent comme des bases importantes pour leur parcours universitaire ? ***Mieux, derrière la formation documentaire, ne serait-ce pas la socialisation aux normes de travail universitaire qui est ainsi remise en cause ?***²⁷⁶

Ces questions nous semblent essentielles et guideront ainsi la réflexion de ce chapitre, où des éléments de réponses viendront progressivement servir la démonstration. Pour l'heure, nous proposons de clôturer cette sous-partie avec une nouvelle analyse lexicométrique permettant cette fois d'obtenir une vision synthétique des principaux items de l'ensemble du verbatim (corpus intégral) de la formation documentaire :

²⁷⁵ Un point de vue qui se fonde sur une lecture directe du verbatim (formation en ligne), où la dimension subsidiaire nous semble manifeste.

²⁷⁶ Nous faisons ici remarquer que l'« affiliation intellectuelle » dont parlait Coulon (1999) à propos du rôle de la formation documentaire dans l'apprentissage des codes universitaires, semble mis à mal, si l'on s'en réfère aux résultats présentés dans les deux précédents chapitres.

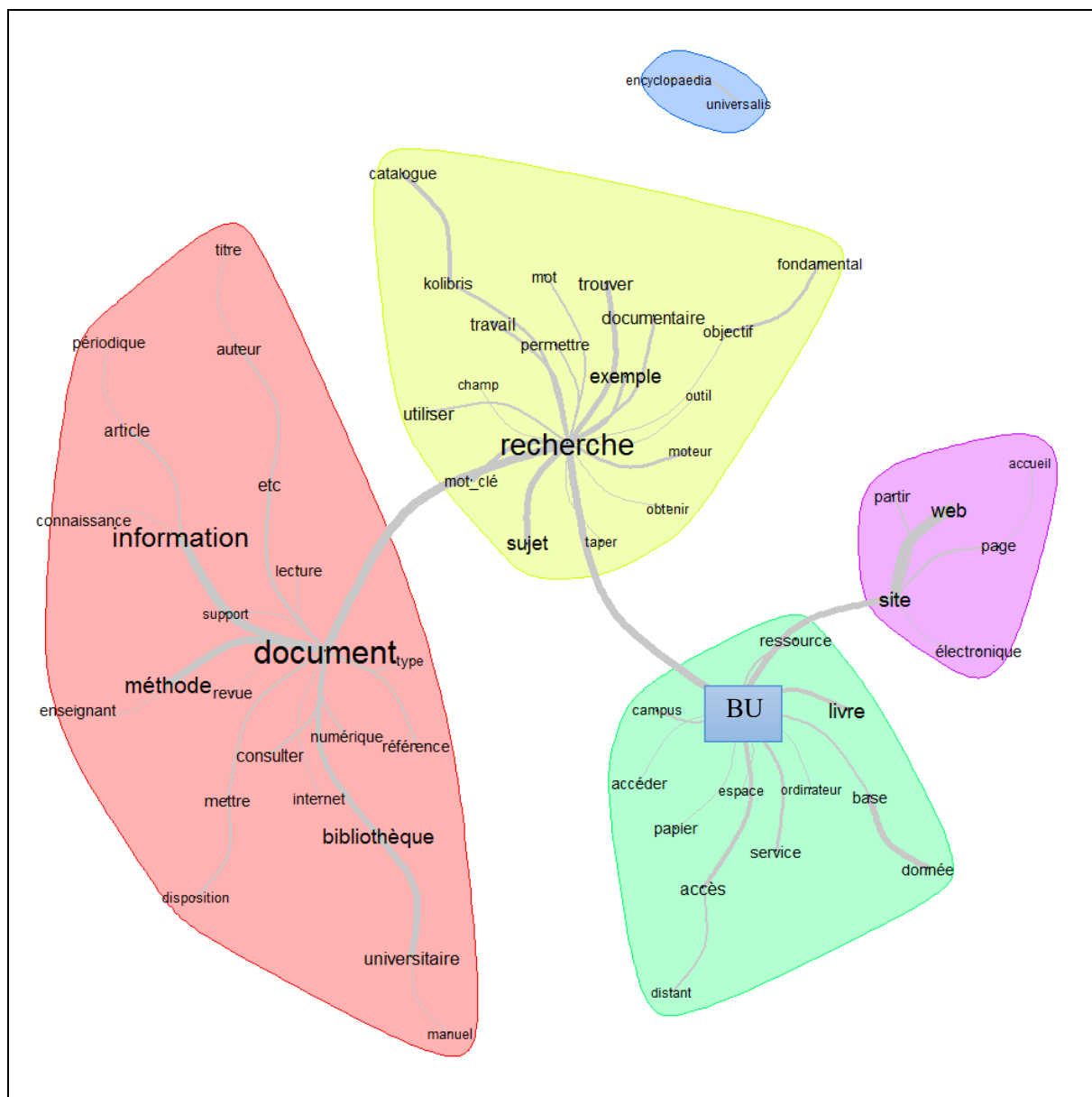


Figure 34 : Analyse de similitudes réalisée sur la section consacrée à la recherche d'information de la formation documentaire dispensée aux étudiants de L1

Il s'agit ici d'une analyse de similitude dont l'objectif est d'établir des connexions sous forme de graphe entre les principaux items d'un corpus²⁷⁷.

Les occurrences les plus présentes apparaissent avec une taille de caractères plus importante et figurent au centre des ramifications. Les quatre principaux sont par ordre de grandeur : *document* (179 occurrences), *recherche* (165) et *information* (126) et *Bibliothèque*

²⁷⁷ Le verbatim est composé de 14 795 occurrences, 1800 formes (mots) et 786 hapax (mots n'apparaissant qu'une fois).

Universitaire (94)²⁷⁸. À gauche du graphique figure le « poumon » (rose) de la formation documentaire et ces items principaux que ce sont les notions de « document » et d'« information ». Cette figure entretient, au regard de la taille de la connexion, un rapport que l'on peut qualifier d'important (voire même de logique) avec la figure jaune, dont la thématique centrale est la « recherche ». Il est intéressant de porter le regard sur les satellites qui gravitent autour de cet objet central, où on distingue l'idée d'une orientation vers des procédures de recherche à mettre en œuvre. Le prolongement de cette figure, nous conduit à un troisième axe, concernant cette fois la bibliothèque universitaire (vert). Nous remarquons que cette forme concentre les services proposés par l'institution (livre, accès distants, base de données, ressources). Enfin, le dernier satellite d'intérêt (mauve) met en évidence le recours au site internet de la bibliothèque universitaire.

Le rapprochement de tous les éléments décrit offre une lecture où la formation documentaire serait axée sur une dimension compréhensive des notions de documents et d'information, concourant ainsi à l'acquisition d'une *méthodologie*, dont les *exemples* en matière de recherche documentaire, sont orientés vers *un référent* qui serait la bibliothèque universitaire, et les différents services qu'elle met à disposition. Ainsi, l'analyse de similitude met en exergue l'objectif et le discours qui sous-tend ce dispositif.

Aussi, la dimension bibliothéconomique décelée par la CHD (Classification hiérarchique descendante) dans l'analyse de la séquence propre à l'identification de l'information, est confirmée par une analyse d'une nature complémentaire, portant sur l'ensemble du corpus de la formation documentaire. Par ailleurs, il faut souligner la prégnance de la dimension instrumentale qui se dégage de la formation. Ce qui peut en partie s'expliquer par le fait que les étudiants sont confrontés à un nouvel environnement (l'université) où un rapport différent à l'information est attendu. Cela confirme la socialisation aux normes du travail universitaire, qu'occupe la formation documentaire. Derniers, mais non des moindres, la problématique de l'accès à l'information est la plus mise en avant.

Ces différents constats sont amplifiés par le fait que cette formation ne soit pas dispensée dans le cadre d'un enseignement, mais est mise à disposition sur une plateforme numérique, à partir de laquelle les étudiants sont invités à se connecter, lire et assimiler ces savoirs et savoir-faire. Ce mode de transmission – loin d'être le plus pertinent (efficace ?) – s'explique par le manque de personnel dont dispose la bibliothèque universitaire, et une reconnaissance institutionnelle conférant une plus grande importance aux contenus enseignés.

²⁷⁸ Les occurrences faisant suite à cette liste sont : Livre (78), bibliothèque (76), site (74), méthode (70), sujet (62) et web (60).

Nous allons maintenant prolonger la réflexion, en cherchant à identifier ce que pensent les étudiants, et dans une moindre mesure les enseignants et les bibliothécaires quant aux contenus transmis.

7.1.2 Représentations et utilité de la formation documentaire dispensée du point de vue des étudiants de première année

Nous avons évoqué dans la partie théorique les travaux réalisés par Alain Coulon (1993 et 1999) sur l'importance de la formation documentaire dans le cursus universitaire des étudiants en ayant bénéficié. En l'état actuel des connaissances, ces travaux demeurent la seule référence du genre, et n'ont pas été questionnés. Un constat fortement souligné dans la littérature (Thirion, 2004), et qui appelle à un nouvel état des lieux²⁷⁹.

Paul Thirion (2004) souligne un certain nombre d'éléments perfectibles : d'une part, ces travaux ne distinguent « *pas vraiment* » d'autres variables pouvant ajuster l'interprétation (sexe, passé scolaire, CSP), et pour cause la démonstration est essentiellement basée sur la réalisation de tri-croisés²⁸⁰. Une « réelle » prise en considération de ces variables aurait permis de mieux apprécier l'influence supposée de la formation documentaire sur la « réussite » des étudiants sondés (N = 10 517).

Cette étude d'ampleur – et très pertinente pour l'époque – souffre également d'un problème de focalisation, en ce que l'interprétation ignore la notion d'appropriation. *Au regard des conclusions, on pourrait être tenté de croire que bénéficier de cette formation augure de facto l'appropriation des contenus dispensés.* Une interrogation que nous avons intégrée dans notre réflexion pour mieux estimer le succès ou non de la formation documentaire, du point de vue de ceux à qui elle est dispensée. Par ailleurs, si la bibliothèque universitaire diffuse une enquête à l'issue de l'examen terminal afin de recueillir l'avis des étudiants, la temporalité choisie n'est sans doute pas la meilleure pour évaluer son influence. En cela, un test survenant

²⁷⁹ L'un des objectifs de la première phase de notre enquête auprès des étudiants de L1 (N=786) avait pour objectif d'établir une corrélation entre la validation des semestres (notes) et la note obtenue dans le cadre de la formation documentaire. En outre, nous envisagions d'adjoindre la représentation des étudiants sur l'utilité de cette formation, afin de permettre une analyse plus fine. Malheureusement, les événements survenus quant à l'acquisition des résultats des étudiants auprès de l'OI-VEIP ont eu raison de cette ambition.

²⁸⁰ Thirion, P. (2004). L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve (pp.151-177). In S. Chevillotte (Dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*. France, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

en fin d'année universitaire – en guise de complément – aurait pu s'avérer être une précieuse base de travail.

Les deux chapitres précédents nous ont offert un aperçu de la complexité inhérente à cette évaluation, d'où l'intérêt d'observer de manière concomitante deux points : la verbalisation (déclarations des étudiants de L1 quant à l'utilité pour les études) et les pratiques qui nous ont déjà offert des éléments de réponses probants.

Aussi, nous considérons que les transformations survenues dans la sphère sociale (fatras informationnel, multiplicité des moyens d'accès à l'information, etc.) depuis les travaux de Coulon, soit près de 20 ans, nécessitent un nouvel état des lieux. Car, bien que convaincant pour l'époque, leur validité semble en décalage avec les problématiques contemporaines.

Nous débiterons cette réflexion quant à la formation documentaire dispensée, en observant le point de vue des étudiants de L1, selon l'échantillon cible (N=157) et l'échantillon global (N=315) :

Utilité Passeport documentaire_études	Nb. cit.	Fréq.	Utilité PassDoc'_Étude	Nb. cit.	Fréq.
...pas vraiment utile	54	34,4%	...plutôt utile	115	36,5%
...plutôt utile	49	31,2%	...pas vraiment utile	102	32,4%
...pas du tout utile	25	15,9%	...pas du tout utile	38	12,1%
...très utile	14	8,9%	...très utile	28	8,9%
Je n'ai pas participé à la formation documentaire	13	8,3%	Je n'ai pas participé à la formation documentaire	28	8,9%
Non réponse	2	1,3%	Non réponse	4	1,3%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 29 : Utilité du passeport documentaire selon les étudiants de L1 (N = 157 et 315)

Ces deux tableaux représentent le point de vue des étudiants quant à l'utilité de la formation documentaire dans le cadre de leurs études.

Nous remarquons qu'un peu plus de la moitié des étudiants de Lettres et Sciences Humaines, dans le tableau de gauche (50,3%, soit 79 individus) ont jugé que cette formation, et par conséquent son contenu, n'avait pas été utile pour leurs études (encadrés orangés). À l'inverse, près de 40 % d'entre eux, ont émis un avis positif. Néanmoins, seuls 14 étudiants sur les 142 ayant participé à la formation, ont considéré que celle-ci leur a été « *très utile* » pour leurs études.

Ce dernier point souligne qu'il existe parfois un écart important entre l'opinion de ceux qui mettent à disposition des savoirs, et l'avis de ceux qui les reçoivent. Pour en revenir aux résultats, nous remarquons qu'à l'échelle de l'échantillon global, la tendance est diamétralement partagée. On observe notamment que seuls 28 étudiants ont jugé la formation « *très utile* » pour leurs études.

Afin d'étendre la réflexion, nous proposons d'analyser un tri-croisé entre l'opinion sur la formation documentaire et l'obtention du premier semestre chez les étudiants de L1 LSH :

Utilité Passeport documentaire_études	Non réponse	..pas du tout utile	...pas vraiment utile	...plutôt utile	...très utile	Je n'ai pas participé à la formation documentaire	TOTAL
Moyenne générale_1er semestre							
Non réponse	0	0	0	1	0	0	1
...entre 10 et 12	1	10	14	22	8	0	55
...entre 12 et 14	0	7	13	8	0	2	30
...entre 14 et 16	0	0	5	4	1	0	10
...à moins de 10	1	8	22	14	5	11	61
TOTAL	2	25	54	49	14	13	157

Tableau 30 : Utilité du Passeport Documentaire selon le profil des étudiants (N = 157)

La faible proportion de répondants dans certaines modalités de réponses n'autorise pas à appréhender la lecture d'un point de vue statique (pourcentage). L'objet d'intérêt du tableau est signalé par l'encadré vert, et indique que sur les 79 étudiants ayant émis un avis négatif sur les apports de la formation documentaire, 49 d'entre eux ont validé leurs premiers semestres, dont près de la moitié avec une moyenne générale comprise entre 12 et 16. Toutefois, l'interprétation peut être binaire : d'une part, on peut considérer que la formation n'avait aucun intérêt pour ces étudiants, du fait qu'ils estiment maîtriser ces acquis ; alors que d'autre part, il peut s'agir purement et simplement d'un rejet vis-à-vis des méthodes de travail et de recherche proposées. Les multiples enseignements tirés du chapitre V (non-utilisation des ressources, auto-satisfaction) laisseraient plutôt penser qu'il s'agit de la seconde option.

Nous proposons d'étendre la réflexion dans la sous-partie suivante, en croisant les points de vue entre étudiants (L1), enseignants et bibliothécaires.

7.1.3 Évaluation de la formation documentaire : croisement des regards entre étudiants (L1), enseignants et bibliothécaires

L'objet de cette sous-partie est double : poursuivre la réflexion entamée afin de sonder s'il existe une transversalité de la formation documentaire dispensée en dehors du cadre académique (1), et croiser les discours des étudiants de L1, des enseignants et des bibliothécaires (2).

Nous débuterons l'analyse avec l'opinion des bibliothécaires en charge de la formation documentaire. Pour rappel, ces derniers sont au nombre de 6, et nous avons pu recueillir par questionnaire l'opinion de 4 d'entre eux. La question leur étant adressée a pris la forme suivante : « *estimez-vous que la formation documentaire permette d'acquérir des habiletés en recherche d'information, indépendamment du contexte considéré ?* ». Les réponses sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Habiletés en recherche d'information	Nb. cit.	Fréq.
Plus ou moins	1	25,0%
Totalement	3	75,0%
TOTAL OBS.	4	100%

Tableau 31 : Point de vue des bibliothécaires sur la formation documentaire dispensée (N = 4)

Les modalités de réponses étaient au nombre de cinq²⁸¹, mais seules deux d'entre elles ont été citées. Ainsi, nous remarquons que les bibliothécaires estiment que les formations dispensées (et par voie de conséquence celles adressées aux étudiants de première année) prodiguent des compétences pouvant être réinvesties dans les pratiques de recherche d'information extra-académique. Notons que la réponse est formelle, puisque trois d'entre eux, estiment que la formation répond « totalement » à tous types de recherches d'information, académique ou non. Il convient de s'intéresser désormais, au(x) point(s) de vue des étudiants sur cette même question ?

L'interrogation leur a été soumise, selon des modalités semblables à l'exposition effectuée dans la sous-partie précédente. Intéressons-nous désormais aux tableaux suivants, lesquels synthétisent les réponses :

²⁸¹ Elles comprenaient les choix de réponses suivants : « totalement », « plus ou moins », « ne se prononce pas », « pas vraiment » et « pas du tout ».

Utilité du passeport documentaire_H-E	Nb. cit.	Fréq.	Utilité PassDoc'_Hors Étude	Nb. cit.	Fréq.
Plutôt oui	48	30,6%	Non, pas du tout	94	29,8%
Plutôt non	44	28,0%	Plutôt oui	90	28,6%
Non, pas du tout	42	26,8%	Plutôt non	81	25,7%
Je n'ai pas participé à la formation documentaire	15	9,6%	Je n'ai pas participé à la formation documentaire	31	9,8%
Oui, entièrement	7	4,5%	Oui, entièrement	18	5,7%
Non réponse	1	0,6%	Non réponse	1	0,3%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 32 : Point de vue des étudiants de L1 sur l'utilité du passeport documentaire en dehors des études (N=157 et 315)

À l'instar de l'utilité dans le cadre des études, la tendance générale se porte nettement vers les modalités de réponses négatives (encadrés orange). Ce constat est d'autant plus marqué, que la proportion d'étudiants ayant déclaré que la formation n'était « *pas du tout* » utile est quasiment similaire chez ceux ayant affirmé qu'elle ne l'était pas vraiment (« *plutôt non* »). La même tendance est de nouveau observée auprès des deux échantillons (cible et global).

La similitude avec l'utilité dans le cadre des études ne s'arrête pas là, puisque seule une petite fraction d'étudiant (encadré vert) a indiqué que les apports de la formation avaient été utiles pour leurs recherches d'informations en dehors du cadre académique.

En croisant les regards, nous percevons bien l'écart existant entre ceux qui prodiguent les formations (les bibliothécaires) et ceux censés se les approprier (les étudiants). Nous allons à présent étendre le périmètre de cette analyse comparative, en nous intéressant au point de vue des enseignants, selon les distinctions disciplinaires :

Domaine d'appartenance	Sciences Exactes et Naturelles	Sciences Humaines et Sociales	Sciences Juridiques et Politique	Sciences Économique et de gestion	STAPS	TOTAL
Connaissances_Formations doc_L1						
Non réponse	2	3	0	0	0	5
Les étudiants de mon domaine ne sont pas concernés	10	11	1	0	0	22
Non	22	9	2	4	5	42
Oui	6	16	3	3	5	33
TOTAL	40	39	6	7	10	102

Tableau 33 : Connaissance du contenu de la formation documentaire chez les enseignants intervenant auprès des étudiants de L1 (N=75)

La question invitait les enseignants à préciser s'ils avaient connaissance ou non du contenu des formations documentaires dispensées aux étudiants de leurs domaines de formations. Si près d'un quart des répondants ne se sont pas prononcés ou ont estimé ne pas être concernés par

cette question, un peu moins d'un tiers des sondés a affirmé connaître le contenu des formations (33/32,4%), contre 42,1% (42 individus) ayant déclaré le contraire.

Le choix de réponses indiquant que les étudiants ne sont pas concernés s'explique en majeure partie par le fait que certaines options ou filières ne sont accessibles qu'à partir de la troisième année universitaire (L3). Néanmoins, cela devrait-il dispenser les enseignants de s'intéresser aux formations documentaires délivrées en première année ? D'autant plus que parvenir à ce type de filière nécessite pour beaucoup d'étudiants un passage par les filières voisines existantes. Ce cas de figure représente 1 individu sur 4, et a été principalement recensé dans les filières scientifiques et celles relevant des sciences humaines et sociales. Soit les deux domaines les plus représentés dans l'échantillon total.

Par ailleurs, et en dépit du faible nombre d'individus dans les filières relevant des Sciences Juridiques et Politiques, des Sciences d'Économie et de Gestion, ou encore des Sciences et Techniques d'Activité Physique et Sportive (STAPS), la balance est équilibrée entre individus ayant déclaré connaître ou non la formation dispensée aux étudiants de leur domaine. En ce qui concerne les répondants des filières de Lettres et Sciences Humaines, 16 individus ont indiqué connaître le contenu de la formation, contre 9 ayant répondu négativement. On remarque par ailleurs, que sur 28 enseignants relevant des Sciences Exactes et Naturelles, seules 6 d'entre eux ont admis connaître le contenu des formations dispensées aux étudiants de leurs domaines.

Le problème qui se pose ici est le suivant : comment évaluer l'influence de la formation si elle demeure pour plus de la moitié des sondés un mystère ?

Nous considérons que cette absence d'information n'est pas sans conséquence, puisqu'outre le fait de ne pas pouvoir apprécier l'appropriation de la formation reçue chez les étudiants, aucun retour d'expérience n'est rendu possible, notamment pour un éventuel ajustement des bibliothécaires. Ce qui questionne la nature des relations entre enseignants et bibliothécaires.

Cette première confrontation entre nos trois publics donne une impression de rapport distendu, restant toutefois à confirmer. Nous avons constaté que les bibliothécaires sont convaincus du bien-fondé de la formation qu'ils dispensent et de l'application des savoir-faire transmis à tous types de contextes, tandis que la majorité des étudiants de L1 formés ne le perçoivent pas de façon analogue. Cette divergence de point de vue est attisée par la méconnaissance des contenus de ladite formation (la seule obligatoire dans tous les cursus) par plus de la moitié des enseignants sondés.

Cela nous conduira dans la sous-partie suivante à nous intéresser au point de vue des enseignants et des bibliothécaires sur les compétences informationnelles des étudiants qu'ils côtoient, indépendamment du niveau d'étude.

7.2 La relation entre enseignants et bibliothécaires : entre points de concordance et ponts restant à bâtir

Dans cette seconde sous-partie, nous allons principalement observer le point de vue des enseignants et des bibliothécaires quant aux compétences info-documentaires des étudiants (indépendamment de la discipline ou du niveau d'étude). Ce faisant, nous discuterons de leurs relations professionnelles, laquelle peut grandement concourir à l'amélioration (voire l'attractivité) de la formation info-documentaire dispensée aux étudiants, dès la première année.

7.2.1 Le point de vue des bibliothécaires et des enseignants sur les compétences informationnelles des étudiants (L1 à M2)

Les compétences informationnelles, telles que nous les envisageons, se définissent comme la capacité des étudiants à faire usage des outils et des ressources à leur disposition, et surtout à réinvestir et utiliser avec une rigueur intellectuelle les informations collectées. Si les bibliothécaires ont pour mission de leur présenter les ressources disponibles et les pratiques de recherche et de travail normées du contexte universitaire, les enseignants sont les seuls à pouvoir réellement juger des acquis et des lacunes des étudiants. Aussi la complémentarité entre ces deux acteurs du système universitaire semble évidente. Nos analyses auront donc pour objectif de sonder ce qu'il en est réellement.

Nous avons premièrement interrogé les bibliothécaires sur leurs perceptions des compétences info-documentaires des étudiants. Ceux-ci comprennent les étudiants de L1, qu'ils côtoient uniquement au premier semestre, et des étudiants plus avancés qui participent aux formations à la carte²⁸² ou celles inscrites dans certains cursus :

²⁸² Pour rappel, ces formations se tiennent deux fois par année universitaire et offrent aux étudiants une présentation détaillée et individualisée (par domaine) des ressources à leur disposition. Néanmoins, elles demeurent limitées en nombre de places (seulement une vingtaine par session).

	L1	L2/L3	M1/M2
Très insuffisantes	2		
Insuffisantes	2	3	
Moyennes		1	4
Satisfaisantes			
Très satisfaisantes			

Tableau 34 : Point de vue des bibliothécaires sur les compétences info-documentaires des étudiants de L1 / L2-L3 /M1-M2 (N = 4)

La question ayant suscité les réponses comprises dans ce tableau était la suivante : « *en matière de compétences info-documentaires, quel est le niveau général des étudiants que vous formez ?* ». Nous constatons une forme de gradation en fonction du niveau de formation. En effet, les compétences info-documentaires des étudiants de L1 sont jugées par les bibliothécaires en charge de la formation documentaire, comme étant globalement insuffisantes. Un constat similaire aux étudiants de L2/L3. À l'inverse, pour leurs homologues de M1/M2, on constate un changement de perception, lequel souligne des compétences moyennes. Cet état des lieux ne doit pas être restreint à une lecture ponctuelle (l'année en cours), mais bien à une tendance observée dans le temps. La question posée était d'ordre général, et ne distinguait pas une filière singulière. Ce choix se justifie en fonction des discours en la matière, lesquels traitent « des » étudiants, considérés alors comme un public, et non en fonction d'une discipline.

Ce tableau nous apprend donc qu'il existe du point de vue des bibliothécaires une amélioration des compétences informationnelles des étudiants dans le temps. Toutefois, ***les résultats laissent entendre que les étudiants entrent et sortent de l'université sans avoir « vraiment » atteint un niveau satisfaisant***, et interpelle fortement.

Dans un élan transitoire, nous allons observer le point de vue des enseignants sur les compétences informationnelles des étudiants qu'ils côtoient. L'interprétation se veut une nouvelle fois générale :

Compétences info-doc_L1	Nb. cit.	Fréq.	Compétences info-doc_L2/L3	Nb. cit.	Fréq.
DPECE	30	29,4%	Insuffisantes	38	37,3%
Insuffisantes	29	28,4%	Satisfaisantes	26	25,5%
Très insuffisantes	27	26,5%	DPECE	13	12,7%
Satisfaisantes	7	6,9%	Très insuffisantes	10	9,8%
Non réponse	5	4,9%	Ne se prononce pas	8	7,8%
Ne se prononce pas	3	2,9%	Non réponse	6	5,9%
Très satisfaisantes	1	1,0%	Très satisfaisantes	1	1,0%
TOTAL OBS.	102	100%	TOTAL OBS.	102	100%

Compétences info-doc_M1/M2	Nb. cit.	Fréq.
Satisfaisantes	38	37,3%
Insuffisantes	32	31,4%
NPECE	19	18,6%
Très insuffisantes	4	3,9%
Non réponse	3	2,9%
Ne se prononce pas	3	2,9%
Très satisfaisantes	3	2,9%
TOTAL OBS.	102	100%

Tableau 35 : Point de vue des enseignants sur les compétences info-documentaires des étudiants de L1 (N = 62) / L2-L3 (N = 81) / M1-M2 (N = 80)

Au préalable, nous indiquons que le sigle DPECE²⁸³ compris dans les tableaux de réponses précise le nombre d'enseignants non concernés par des activités d'enseignements auprès d'un niveau d'étude considéré.

L'analyse relève que le constat d'insuffisance entrevu avec les bibliothécaires est ici partagé par les enseignants intervenant auprès des étudiants de première année (N=56), comme l'atteste l'encadré orange du premier tableau en haut à gauche. Le constat est en revanche plus nuancé pour les étudiants de L2/L3 (N=81) et M1/M2 (N=80). Quoi qu'il en soit, la très faible mention du choix de réponses « *très satisfaisantes* » est une nouvelle fois le signe que des améliorations restent à accomplir. À l'instar des bibliothécaires, les réponses des enseignants sondés suggèrent une gradation au cours du temps (L1 à M2), qui de manière globale reste perfectible²⁸⁴.

Si cette analyse est très éclairante, les choix de réponses ont été imposés aux enseignants, et n'indiquent donc qu'une tendance. Lors de l'enquête préliminaire auprès de ces mêmes enseignants (N=86), nous avons pu recueillir la verbalisation de 68 d'entre eux quant aux

²⁸³ Ne Dispense Pas d'Enseignement Pour ce Cycle d'Etude.

²⁸⁴ Nous soulignons ici que le choix de réponse « moyennes » ne faisait pas partie des modalités au choix. Il s'agissait d'inviter les enseignants à se positionner de manière plus tranchée, étant donné qu'ils sont de par leurs professions, bien placés pour en juger.

compétences info-documentaires des étudiants dont ils ont la charge. Cette enquête a également été l'occasion de recueillir les principales difficultés observées. L'introduction de ces données dans la réflexion est due à leur pertinence et la complémentarité qu'elles apportent à l'analyse, puisqu'en dépit des distinctions disciplinaires et des niveaux d'étude, les discours s'accordent sur le niveau de compétences info-documentaires des étudiants.

Premièrement, l'analyse des occurrences les plus présentes dans les répliques des 68 individus sondés mettent en avant le caractère « *insuffisant* » (13), « *faible* » (11), « *moyen* » (11), voir « *médiocre* » (4) ou tout simplement « *Nul (absent)* » (4) des compétences informationnelles des étudiants, indépendamment du niveau d'étude. Les mots ne sont pas neutres, aussi cette libre expression permet de mieux saisir le sentiment général du corps enseignant.

Comme nous l'avons vu antérieurement, l'analyse lexicométrique précise la tendance générale, mais s'y résoudre réduit la portée des propos. Nous avons donc intégré des citations afin d'exposer fidèlement les répliques des enseignants ; lesquels démontrent que les constats émis ne se restreignent pas aux seuls étudiants du premier cycle d'études (L1 à L3) :

- « *Plutôt insuffisant[e] de manière indifférenciée* » (MCF, 46-55 ans, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : L3 – M1)
- « *Médiocre, sauf exceptions remarquables* » (PR, 56 ans et plus, Droit, étudiants à charge : L2, L3, M1 et M2)
- « *Faible pour le niveau L [Licence] et M1, un peu mieux en M2, mais globalement très insuffisant* » (PR, 46-55 ans, Sciences Exactes, étudiants à charge : L1, L3, M1 et M2)

Certaines répliques vont même jusqu'à remettre en cause la validité de la notion de compétence, tant le constat d'insuffisance, voire d'absence semblent plus pertinents pour décrire la situation à laquelle ils sont confrontés. Ils parlent ainsi de compétences :

- « *Nulles [inexistantes]* » (MCF, 46-55 ans, Economie-Gestion, étudiants à charge : L2, M1, M2)
- « *Très moyennes voire médiocres* » (MCF, 56 ans et plus, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : M1, M2 et doctorants)

Le graphique met également en évidence la notion de *manque*, associée à la curiosité intellectuelle, l'esprit critique ou la rigueur vis-à-vis du tri de l'information. En outre, les références à la *BU* (bibliothèque universitaire) s'inscrivent dans le prolongement de cette pensée, puisque les étudiants sont présentés comme en étant éloignés, en termes de fréquentation et d'utilisation des collections. La synthèse de ces différentes opinions présente l'idée d'un mésusage (de l'Internet) et d'une méconnaissance généralisée vis-à-vis de l'information, entendue comme objet potentiel de connaissance (recherche, tri, évaluation, communication).

Cette interprétation générale sera désormais éclairée par l'insertion de quelques répliques d'enseignants, visant à offrir une vision non tronquée de leurs points de vue. Ainsi, la maîtrise de la recherche d'information en tant qu'activité semble poser un problème en ce que certains enseignants pointent :

- « *[Un] manque de méthodologie dans la recherche d'information* » (MCF, 46-55 ans, Sciences Exactes, étudiants à charge L1, L3, M1 et M2)
- « *Une non-maîtrise des compétences de base pour mettre en œuvre une recherche d'information* » (MCF, 46-55 ans, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : L3 et M1)

Outre ce constat, les avis convergent et sont légion quant aux compétences et au discernement des étudiants vis-à-vis de la recherche d'information sur Internet. Le point de vue général peut se résumer à travers les quatre répliques suivantes :

- « *Vu l'offre pléthorique d'infos sur le web, les étudiants ont surtout du mal à distinguer info commune et info scientifique* » (MCF, 56 ans et plus, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : L1 à M2)
- « *Choix des sources [sur Internet] un peu au hasard* » (MCF, 36-45ans, STAPS, étudiants à charge : L2, L3, M1 et M2)
- « *Ne parviennent pas à chercher l'information ailleurs que sur Wikipédia ou Google* » (MCF, 46-55 ans, Sciences Exactes, étudiants à charge : L1, L3, M1 et M2)

- « *S'ils savent faire globalement une recherche info-documentaire, il faut soulever le problème du plagiat* » (MCF, 46-55 ans, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : L3, M1 et M2)

Enfin, les remarques mettent surtout l'accent sur le rapport distancié des étudiants au savoir scientifique, et à la bibliothèque universitaire. La question des principales lacunes observées a conduit certains répondants à souligner les faits suivants :

- « *Méconnaissance des ressources documentaires dans leurs domaines de formation* » (Bibliothécaire, 36-45 ans, chargé d'enseignement (documentation) auprès des étudiants de L3)
- « *Ils vont rarement à la BU, utilisent [essentiellement] internet* » (MCF, Sciences Exactes et Naturelles, étudiants à charge : L1, L2, L3 et M1)
- « *Les étudiants ne lisent pas assez. J'en vois trop peu profiter des temps morts de leurs emplois du temps pour passer du temps en bibliothèque et enrichir leurs connaissances en lisant. Ils n'empruntent pas les ouvrages, sauf quand il y a un travail à rendre. Ils ne semblent pas voir les ressources info-documentaires comme des compléments ou comme le socle de leur formation.* » (MCF, 36-45 ans, Lettres et Sciences Humaines, étudiants à charge : L2, L3, M1)
- « *Les étudiants ont tendance à faire des recherches sur Google (ou n'importe quel moteur généraliste) et ne sont pas capables de déterminer la valeur et la fiabilité des sites qu'ils consultent ou citent. Des étudiants de L3 persistent à chercher de l'information sur des sites comme dissertationsgratuites.com, au lieu de faire des recherches dans des ouvrages de référence en rayon à la BU (et cités en bibliographie au début de l'enseignement) ou sur les bases de données de la BU.* » (PRAG, 36-45 ans, étudiants à charge : L1, L2 et L3)

En somme, l'analyse du point de vue des bibliothécaires et du personnel enseignant indique de façon précise que les étudiants, indépendamment de leurs appartenances disciplinaires et de leur niveau de formation font face à des lacunes importantes dans leur rapport à la recherche

d'information (de façon globale). *Les dernières répliques sont en adéquation avec les observations portées auprès des étudiants de première année, et tendent à démontrer que ces constats ne se restreignent ni à ce niveau d'étude (L1), ni même au premier cycle universitaire (L1-L3).*

L'insertion de nouveaux éléments de réponses s'accompagne irrémédiablement de nouveaux questionnements. Ainsi, dans la sous-partie à venir nous interrogerons les actions entreprises par les enseignants et les bibliothécaires. Sont-elles coordonnées ou univoques ?

7.2.2 La relation entre bibliothécaires et enseignants : point d'orgue de la formation documentaire ?

À ce stade de la réflexion, la synthèse des informations collectées laisse peu de doute sur la situation que nous analysons : d'un côté, les étudiants de L1 sondés ont recours à des pratiques rudimentaires, ne tenant compte ni des recommandations des enseignants, ni de la formation dispensée par les bibliothécaires. L'interrogation de ces derniers a démontré qu'il ne s'agit pas d'un cas isolé (étudiants de L1), mais que cette tendance s'observe également auprès d'étudiants plus avancés (L2 à M2), sans distinction disciplinaire²⁸⁶.

Nous avons précédemment exposé que les bibliothécaires disposaient de moyens limités²⁸⁷ pour évaluer la formation qu'ils mettent à disposition des étudiants. Les enseignants qui les côtoient tout au long de l'année universitaire sont idéalement placés pour diagnostiquer l'influence de la formation documentaire. Pour cela, il est nécessaire qu'ils en aient une vision claire, et qu'un dialogue systématique s'instaure avec les bibliothécaires.

Notre objectif vise donc à questionner cette relation, en s'intéressant à deux indicateurs : l'état de leur collaboration, et leurs perceptions mutuelles. Le premier point sera discuté à partir des deux tableaux suivants qui synthétisent les réponses des bibliothécaires (gauche) et des enseignants (droite) quant à leurs positionnements sur une collaboration visant à unir leurs efforts pour former les étudiants :

²⁸⁶ Le caractère univoque des réponses des enseignants et des bibliothécaires confère une grande crédibilité à l'analyse.

²⁸⁷ Hormis la notation à cet enseignement qui n'augure en rien un gage d'appropriation, les bibliothécaires travaillent sur la base d'une enquête de satisfaction réalisée à l'issue de l'examen terminal du Passeport documentaire (la formation documentaire), soit à la fin du premier semestre. Cette temporalité n'est que peu propice à une estimation réelle de la formation.

Collaboration avec les bibliothécaires	Nb. cit.	Fréq.	Collaboration avec les enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Favorable	57	55,9%	Très favorable	4	100%
Très favorable	34	33,3%	TOTAL OBS.	4	100%
Non réponse	4	3,9%			
Pas très favorable	3	2,9%			
Ne se prononce pas	2	2,0%			
Cela n'est pas de mon ressort (Pas du tout favorab	1	1,0%			
C'est déjà le cas	1	1,0%			
TOTAL CIT.	102	100%			

Tableau 36 : Perspectives croisées entre enseignants (N=102) et bibliothécaires (N=4) quant à l'idée d'une collaboration en vue d'une meilleure formation des étudiants

Il convient de préciser que les modalités de réponses étaient les mêmes pour les deux publics, et s'étendaient sur une échelle de Likert allant de « pas du tout favorable » à « très favorable ». De plus, une mention « c'est déjà le cas » était intégrée afin de respecter la partialité, étant donné que ce type de rapport pouvait bien évidemment être déjà sur pied.

Nous remarquons dans le tableau de gauche que les enseignants se sont très majoritairement (89,2% / 91 individus) déclarés en faveur de ce rapprochement, mais à des degrés divers. En effet, près des deux tiers des enseignants s'étant prononcés ont indiqué être favorables, tandis que « seuls » 34 individus ont affirmé être très favorables à cette association. La nuance est ici importante et révélatrice selon nous du degré d'engagement auquel sont prêts à consentir les répondants. D'autant plus que l'on observe dans le tableau de droite que les réponses des bibliothécaires sont univoques, et donne à voir une forte aspiration quant à ce rapprochement.

L'analyse de ces deux points de vue est riche d'enseignement. Nous observons par exemple que sur les 106 individus interrogés, *seul l'un d'entre eux a estimé qu'il existait une relation de proximité entre ces corps de métiers (encadré orange)*. En outre, les réponses des enseignants peuvent sembler plus distancées que celles des bibliothécaires. Cela pourrait indiquer qu'ils ne perçoivent pas les bénéfices de ce rapprochement du même œil. Du reste, il faut sans doute voir dans la tendance des réponses des bibliothécaires, un appel de celui qui semble pâtir le plus de cette absence de relation, et qui par voie de conséquence, en mesure la portée. Pouvons-nous aller jusqu'à parler de représentation collective chez les bibliothécaires ? Si les résultats accordent du crédit à cette hypothèse, nous proposons d'approfondir la question de leur relation en s'intéressant au point de vue qu'ils posent sur leurs actions respectives, en faveur de l'orientation des étudiants vers les ressources de la bibliothèque universitaire :

	L1	L2/L3	M1/M2	Total
Réponses	Oui (1) /Non (3)	Oui (1) /Non (3)	Oui (1) /Non (3)	4

Tableau 37 : Point de vue des bibliothécaires sur l'orientation des enseignants à l'encontre des étudiants vers les ressources de la bibliothèque universitaire (N=4)

Ainsi, à la question « *pensez-vous que les enseignants orientent suffisamment les étudiants vers les ressources de la BU ?* », les réponses des bibliothécaires tendent vers une vision quasi unanime. La question comprenait trois volets qui différenciaient le propos pour les étudiants de L1, de L2/L3 et de M1/M2. Autre élément important, les modalités de réponses comprenaient trois choix : « oui », « non » et ne « sais pas ». Une dernière modalité visant à ne pas forcer les individus à se ranger dans une catégorie dichotomique, mais à leur fournir la possibilité de ne pas se prononcer, chose qu'aucun des individus n'a faite. Ce qui indique bien qu'ils possèdent un avis précis sur la question.

L'interprétation est cette fois sans équivoque, puisque 3 individus sur les 4 sondés – la population totale étant évaluée à 6 membres – indiquent que les enseignants n'orientent pas suffisamment leurs étudiants vers les ressources de la BU. Cette lecture rend plus compréhensible la précédente analyse, où le désir de collaboration des bibliothécaires est très important. *Cette absence de communication entre ces deux groupes d'acteurs est-elle propice à des opinions erronées ?*

Pour y répondre, nous allons donner la parole aux enseignants, afin d'observer les tendances de leurs réponses quant à l'orientation de leurs étudiants vers les ressources de la BU :

	Très souvent			Assez souvent			Rarement			Jamais			Total		
	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2
SEN	5	9	17	8	14	8	14	9	6	0	1	0	26	33	31
LSH	11	13	18	10	14	11	2	2	2	0	0	0	23	29	31
SJE	2	2	3	1	3	2	2	0	0	0	0	0	5	5	5
SEG	4	1	1	2	6	4	1	0	0	0	0	0	7	7	5
STAPS	3	4	5	5	4	4	0	1	1	0	1	0	8	10	10
Total	25	29	44	26	41	29	19	12	9	0	1	0	69	74	82

Tableau 38 : Orientations déclaratives des enseignants à l'attention de leurs étudiants en fonction du niveau d'étude et de la filière (N=102)

Ce tableau synthétise les réponses à la question : « à quelle fréquence, orientez-vous vos étudiants vers les ressources info-documentaires de la BU ? ». Notons qu'une mention indicative précisait deux modes d'orientations, d'une part les recommandations déclaratives et d'autre part, les listes bibliographiques.

La lecture se fait ici en trois dimensions, la première renseigne sur le *domaine d'appartenance* (sigle à gauche)²⁸⁸. Le second élément à considérer pour assurer la clarté de la lecture figure en haut du tableau, et précise à la fois la *fréquence d'orientation*, et le *niveau d'étude considéré* (en couleur). Enfin, à l'extrême droite du tableau, figure le *nombre total de répondants par discipline et par niveau d'étude*. Cette synthèse d'ensemble vise à réduire le nombre de tableaux, et proposer une lecture panoramique.

Le constat d'ensemble indique de façon convaincante qu'indépendamment des domaines d'appartenance, et du nombre de sondés qui y figurent, les enseignants déclarent orienter de façon importante les étudiants vers les ressources de la bibliothèque universitaire. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les trois dernières colonnes du tableau (« rarement », « jamais » et le « total ») pour s'apercevoir que proportionnellement au nombre de répondants dans chaque domaine, ces choix de réponses sont très peu sollicités. Cependant, on constate une exception à

²⁸⁸ Sciences Exactes et Naturelles (SEN), Lettres et Sciences Humaines (LSH), Sciences Juridiques et Économiques (SJE), Sciences Économiques et de Gestion (SEG), et Sciences et Techniques d'Activité Physiques et Sportives (STAPS).

cette règle chez les enseignants des Sciences Exactes et Naturelles (SEN), où 14 enseignants sur les 26 s'étant prononcés à propos des étudiants de L1, indiquent les orienter rarement vers la bibliothèque universitaire. Sans doute, faut-il y voir le signe des spécificités disciplinaires de ce domaine. Notons toutefois que cette tendance s'inverse nettement pour les étudiants de L2-L3 et M1-M2.

En somme, les multiples lectures de ce tableau indiquent de façon claire que les enseignants déclarent orienter leurs étudiants vers les ressources de la BU. Mais ces orientations sont-elles suivies d'effet ?

	Totalement			Plus ou moins			Pas vraiment			Pas du tout			Total		
	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2	L1	L2 L3	M1 M2
SEN	0	1	5	6	15	20	13	11	3	4	3	2	26	30	30
LSH	1	1	8	9	15	17	7	7	2	4	1	1	22	24	28
SJE	0	1	0	3	3	5	1	1	0	1	0	0	5	5	5
SEG	0	0	1	2	5	4	4	2	0	1	0	0	7	7	5
STAPS	0	0	1	0	5	7	6	4	2	2	1	0	8	10	10
	1	0	1	20	43	53	31	25	7	12	5	3	68	76	78

Tableau 39 : Points de vue des enseignants sur la prise en considération de leurs recommandations par les étudiants (N=102)

Dans le prolongement de la question précédente, nous avons adressé aux enseignants l'interrogation suivante : « *Avez-vous le sentiment que vos orientations sont suivies d'effet ?* ». Nous soulignons par ailleurs que le choix de l'intitulé des modalités de réponses avait pour objectif de permettre un positionnement non radical, si l'on fait exception des extrémités (« *totalement* », et « *pas du tout* »). Ce type de question n'a pas vocation à susciter des réponses rigides ; aussi l'idée de nuance ou d'à peu près doit donc être prise en considération. La gradation voulue entre les modalités « *plus ou moins* » (positif) et « *pas vraiment* » (négatif) exprime ce souci d'approximation.

La concordance des réponses en fonction des domaines, et indépendamment des effectifs, est une nouvelle fois très pertinente pour l'analyse. Si l'on observe les colonnes bleues, consacrées aux étudiants de L1, on s'aperçoit qu'en fonction des effectifs, les modalités négatives (« *pas vraiment* », « *pas du tout* ») sont très sollicitées par les enseignants. Ce qui contraste avec l'analyse précédente où ces derniers (à l'exception des enseignants de SEN) ont indiqué orienter leurs étudiants de manière fréquente (« *très souvent* », « *assez souvent* »).

Il est intéressant de constater que la tendance est de manière générale, plus nuancée, voire positive en ce qui concerne les étudiants de L2-L3 (colonne orange). Cela se confirme lorsque l'on considère les réponses relatives aux étudiants de M1-M2 (colonnes rouges). Nous pouvons donc affirmer que les réponses des enseignants indiquent une prise en considération progressive des étudiants, en fonction de leur évolution sur l'échelle universitaire. Toutefois cette perception reste nuancée, en ce que le choix de réponse « *plus ou moins* » est beaucoup moins formel qu'une adhésion « *totale* ». Il faut sans doute y voir le signe d'une adhésion plus systématique et généralisée chez cette catégorie d'étudiants.

Pour en revenir à ce croisement de points de vue entre enseignants et bibliothécaires, leur manque de communication est sujet à de nombreux problèmes : ***les bibliothécaires estiment*** que les enseignants n'orientent pas suffisamment les étudiants vers la BU, et que cela nuit gravement à leurs missions, en ce que le niveau des étudiants peine à être satisfaisant. Un point de vue diamétralement partagé par les enseignants, qui déclarent orienter les étudiants, mais ne perçoivent pas (L1) ou peu (L2-L3) les effets de leurs recommandations. De plus, ***les enseignants admettent*** ne pas connaître le contenu des formations dispensées par les bibliothécaires, rendant ainsi toute évaluation difficilement applicable.

Derniers, mais non des moindres, nous avons vu dans le chapitre V que les étudiants qui font leur entrée à l'université (L1) sont éloignés des codes de socialisation de l'institution, et l'absence de communication soulignée dans cette sous-partie amplifie ce constat. ***Le rapprochement entre enseignants et bibliothécaires ne doit donc pas être perçu comme optionnel.***

Nous poursuivrons ce raisonnement dans la sous-partie suivante, où nous interrogerons sur l'extension de la fracture aux étudiants.

7.2.3 Étudiants, enseignants et bibliothécaires : une fracture tripartite ?

La fracture entrevue chez les enseignants et les bibliothécaires se limitent-elles à ces deux groupes ? Autrement dit, les pratiques et attitudes mises en lumière chez les étudiants (notamment ceux de L1)²⁸⁹ ne sont-elles pas le signe d'une rupture s'étendant à l'ensemble du système ?

Nous avons jusqu'ici observé que le rapport des étudiants de première année quant à la formation documentaire, et aux ressources de la bibliothèque universitaire, était marqué par une certaine distanciation. Cette même impression est ressortie des variables ayant analysé de façon indirecte le rapport entre ces mêmes étudiants et leurs enseignants : les premiers affirmant clairement ne pas tenir compte des listes bibliographiques dispensées, tandis que les seconds estiment, indépendamment des domaines d'appartenance, que leurs recommandations ne sont pas suivies d'effet pour ce niveau d'étude (L1), comme pour les autres (L2/L3 et M1/M2). Une situation qui tendrait à expliquer – du moins en partie – le rapport des étudiants vis-à-vis de la bibliothèque universitaire, et soulignerait par ailleurs la complexité inhérente à l'analyse de ces nœuds relationnels. Un point sur lequel *ce chapitre entend démontrer que la question info-documentaire (formation, pratiques, représentations, (in)action) cristallise de nombreux angles perfectibles existant au sein de l'université*²⁹⁰, et appelle à une prise de conscience donnant forme aux actions appropriées.

Il sera ici question d'approfondir tous ces éléments par une analyse considérant l'assistance à laquelle se réfèrent ou non les étudiants de L1, dans leur démarche de recherche d'information survenant en contexte académique. Nous allons ainsi considérer successivement leurs propensions à se tourner vers leurs enseignants, les bibliothécaires, leurs amis étudiants, ou encore leurs condisciples :

²⁸⁹ Nous soulignons que si la première année symbolise une transition avec le secondaire, elle augure par ailleurs des marqueurs pour les années universitaires à venir. D'où l'intérêt de ne pas négliger ces questions, et d'agir en fonction des tendances observées.

²⁹⁰ Plus précisément, au sein du système analysé : celui formé par les étudiants, les enseignants et les bibliothécaires.

RI_Enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Rarement	122	38,7%
Jamais	107	34,0%
Assez souvent	48	15,2%
Très souvent	36	11,4%
Non réponse	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%

RI_Bibliothécaires	Nb. cit.	Fréq.
Jamais	197	62,5%
Rarement	88	27,9%
Assez souvent	22	7,0%
Très souvent	5	1,6%
Non réponse	3	1,0%
TOTAL OBS.	315	100%

RI_Condisciples	Nb. cit.	Fréq.
Rarement	92	29,2%
Assez souvent	86	27,3%
Jamais	78	24,8%
Très souvent	57	18,1%
Non réponse	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%

RI_Amis étudiants	Nb. cit.	Fréq.
Assez souvent	98	31,1%
Rarement	84	26,7%
Très souvent	75	23,8%
Jamais	56	17,8%
Non réponse	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 40 : Sollicitations d'assistance en matière de recherche d'information (RI) en contexte académique chez les étudiants de L1 (N=315)

Le constat est manifeste, en ce que les enseignants et surtout les bibliothécaires sont très peu sollicités. En effet, 68,7% des sondés ont indiqué se tourner « *rarement* » (38,7%), voir « *jamais* » (34%) vers leurs enseignants pour solliciter leurs aides ou leurs expertises. Ce même constat est plus marqué pour l'assistance des bibliothécaires, dont 90,1% des sondés déclarent se passer dans leurs démarches de recherche académique. On constate ainsi que 62,5% affirment ne « *jamais* » y avoir eu recours, tandis que 27,9% ont déclaré avoir sollicité cette option « *rarement* ». À l'inverse, la tendance générale est plus mitigée pour le cas des condisciples, vers qui 54% des sondés ont affirmé s'orienter peu (« *jamais* » et « *rarement* »), contre 46% d'entre eux ayant reconnu le faire fréquemment (« *assez souvent* », « *très souvent* »). Des quatre catégories analysées, les ami(e)s étudiant(e)s sont les plus sollicités par les étudiants de L1, puisque 54,9% les sollicitent fréquemment dans le cadre de leurs recherches académiques, contre 45,1% le faisant peu ou pas.

Du reste, la seule observation du choix de réponse « *jamais* » offre un autre niveau de lecture, et indique de façon claire la hiérarchie existant pour les étudiants de L1 sondés (N=315). Nous constatons ainsi que les taux de réponse atteignent 17,8% pour les amis étudiants, 24,8% pour les condisciples, 34% pour les enseignants et 62,5% pour les bibliothécaires. L'écart existant entre amis et enseignants, ainsi que celui entre ces derniers et les bibliothécaires donne un intervalle assez précis de la situation.

En ce qui concerne les étudiants avancés (N=318), la situation n'est guère différente. Ce qui renforce la crédibilité de l'analyse :

RI_condisciples	Nb. cit.	Fréq.
Rarement	107	33,6%
Jamais	90	28,3%
Assez souvent	77	24,2%
Très souvent	44	13,8%
TOTAL OBS.	318	100%

RI_Bibliothécaires	Nb. cit.	Fréq.
Jamais	129	40,6%
Rarement	106	33,3%
Assez souvent	56	17,6%
Très souvent	27	8,5%
TOTAL OBS.	318	100%

RI_Professeurs	Nb. cit.	Fréq.
Rarement	110	34,6%
Assez souvent	88	27,7%
Jamais	67	21,1%
Très souvent	53	16,7%
TOTAL OBS.	318	100%

Tableau 41 : Sollicitations d'assistance en matière de recherche d'information (RI) en contexte académique chez les étudiants de L2/L3 et M1/M2 (N=318)

Nous précisons ici que l'enquête auprès de cette catégorie d'étudiants (avancés) ne contenait pas le choix de réponses relatif à leurs amis étudiants.

Les tendances étant très similaires avec l'analyse effectuée auprès des étudiants de première année (L1), nous n'argumenterons pas davantage sur l'observation proprement dite. En revanche, à ce stade de la réflexion, ces constats s'ajoutent aux analyses effectuées jusqu'ici, et sont une nouvelle illustration des rapports éclatés entre nos trois catégories d'acteurs. ***Le fait le plus éloquent est la confirmation de la mise à l'écart quasi totale des bibliothécaires et par extension de la bibliothèque universitaire.***

En effet, depuis l'entame de l'analyse des résultats et en dépit d'un point de vue positif des étudiants de première année sur l'institution et ses services, ni la formation documentaire leur étant dispensée, ni les ressources proposées ne sont considérées. Cela se vérifie au regard de leurs pratiques et de leurs déclarations. Une réalité qui s'étend également aux étudiants avancés dans leurs usages des dispositifs proposés et du rapport avec les bibliothécaires. Par ailleurs, l'incommunication avec les enseignants, et le manque de visibilité de ces derniers sur les formations dispensées entérinent les difficultés auxquelles sont confrontées la bibliothèque universitaire et son personnel.

Une situation générale des plus complexe, qui peut s'avérer nuisible pour les trois groupes d'acteurs étudiés, comme nous le verrons dans les réflexions qui seront portées dans les deux sous-parties suivantes.

7.3 Réflexions sur les connaissances informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire (L1)

Nous reprendrons ici les réflexions quant aux étudiants de première année (L1), *dans l'unique but d'ouvrir des perspectives pour la formation (documentaire), tout en signalant les risques encourus par le système universitaire, du fait des rapports épars entre étudiants, enseignants, et bibliothécaires.*

Si le chapitre V a été consacré aux savoir-faire des primo-arrivants, cette-sous-partie se propose – après avoir souligné un certain nombre de points importants *supra* – de porter une analyse sur les savoirs des étudiants, recueillis en fin de première année universitaire. Il s'agira pour nous d'observer leurs connaissances de la structuration des connaissances, ainsi que leurs logiques de sélection et de communication de l'information.

7.3.1 Le rapport des primo-arrivants à la structuration des connaissances : la question des savoirs

Nous reprendrons ici notre réflexion sur les étudiants de première année (N=315), en explorant leurs connaissances (savoirs) et leurs compétences (savoir-faire) quant à l'information, sa diffusion et sa transmission.

L'analyse des pratiques des étudiants de L1 a révélé qu'ils accordaient une place importante à l'utilisation de l'Internet dans leurs démarches de recherche d'information. Ceci s'est vérifié par les fréquences d'utilisation des moteurs de recherche et de l'encyclopédie Wikipédia. De plus, le discours des enseignants, qui s'ils ne distinguaient pas toujours les niveaux d'étude, a mis en évidence cette facette des pratiques étudiantes. Afin d'étendre la réflexion, nous proposons d'observer la part des recherches effectuées sur internet et à partir des supports imprimés chez les étudiants de L1 (N=315 / échantillon global) :

Utilisation_Ressources imprimées	Nb. cit.	Fréq.	Utilisation_Ressources numérisées	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	164	52,1%	Non réponse	164	52,1%
Rarement	74	23,5%	Très souvent	99	31,4%
Assez souvent	50	15,9%	Assez souvent	41	13,0%
Très souvent	16	5,1%	Rarement	9	2,9%
Jamais	11	3,5%	Jamais	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 42 : Rapport des étudiants de LSH à la recherche d'information sur le Web et les ressources imprimés (N=315)

Le premier élément à signaler est la perte de certaines données (encadrés orange) survenues dans le traitement automatisé des réponses, et essentiellement dû à l'erreur humaine. Dans un souci d'honnêteté intellectuelle, il nous semble important de le signaler. Si cet incident nous prive ainsi d'un peu plus de la moitié des réponses, cela ne réduit pas pour autant la pertinence de l'analyse qui ne portera pas ici sur 315 étudiants, mais sur 151 (en excluant les non-réponses).

Le parallèle entre l'utilisation des ressources imprimées et des ressources numérisées montre bien l'influence accordée à l'Internet, puisque 140 étudiants sur les 151 observations valides (soit 92,7%) y ont recours fréquemment dans le cadre de leur recherche. À l'inverse, l'utilisation des ressources imprimées chez les sondés est plus occasionnelle (« *rarement* »), sans toutefois être inexistante (« *jamais* »). On dénombre ainsi qu'en moyenne, un peu plus de 4 étudiants sur 10 (66 individus, soit 43,7%) déclarent utiliser fréquemment ce genre de ressource, sans pour autant que cela soit très marqué (« *très souvent* »).

L'ensemble des réponses aurait sans doute permis d'avoir des tendances plus justes, quant aux poids de l'utilisation des ressources imprimées. À défaut, nous sommes contraints de nous contenter des seules données valides, lesquels se montrent néanmoins éclairantes, et soulignent que les étudiants (réponses valides) n'utilisent davantage les ressources numériques (9 sur 10) que les ressources imprimées (4 sur 10).

Forts de ce constat, nous allons à présent analyser la propension des étudiants à faire usage du site internet de la bibliothèque universitaire :

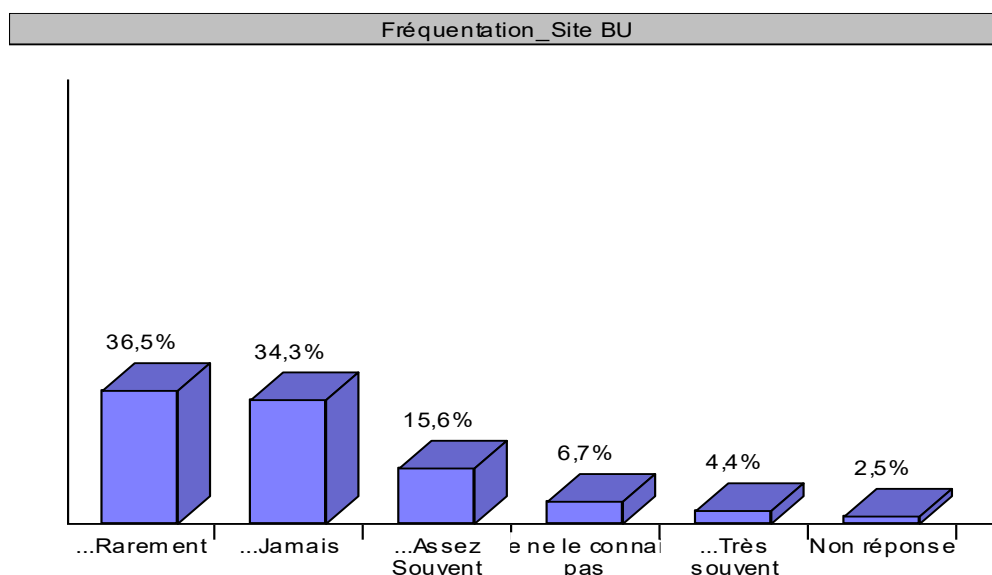


Figure 36 : Fréquentation du site internet de la bibliothèque universitaire par les étudiants de L1 (N= 315)

Cette observation porte de nouveau sur l'ensemble des étudiants de L1 sondés (N=315). Si nous venons de voir que les étudiants utilisent principalement les ressources numérisées dans leurs démarches de recherche d'information, force est de constater qu'ils sollicitent peu le site internet de la bibliothèque universitaire (BU). Ainsi, on observe qu'un peu plus de 70% de l'échantillon (soit 223 étudiants) utilisent « *rarement* » voire « *jamais* » le site internet de l'institution (BU). Ce constat gagne en proportion quand on y inclut la part des étudiants déclarant ne pas en avoir connaissance (6,7%). Ce qui porte à trois quarts, le pourcentage des étudiants sondés déclarant y avoir peu recours. On observe toutefois que 15,6% des étudiants (soit 49 individus) ont déclaré en faire usage « *assez souvent* », contre seulement 4,4% (14 individus) « *très souvent* ».

La succession des analyses effectuées auprès des étudiants de première année (L1) sont formelles : très peu d'entre eux sollicitent les ressources scientifiques sélectionnées par la bibliothèque universitaire, car en n'utilisant pas ou peu le site internet, les outils d'aide à la recherche et les collections papiers, ils se tiennent volontairement à l'écart de ce genre de ressource. Prétendre qu'ils mobilisent essentiellement l'Internet est une chose, savoir comment ils l'emploient en est une autre.

Nous défendons ici une thèse, ce qui implique d'adopter un point de vue, autrement dit de prendre (et défendre) un parti pris. Compte tenu des éléments discutés et analysés jusqu'ici,

nous posons que les recherches sur l'Internet chez les étudiants sondés sont en grande partie guidées par l'approximation et une méconnaissance des structures dans lesquels ils naviguent. Afin de mesurer la portée de ce point de vue, nous analyserons la maîtrise de certains savoirs relatifs à la structuration de l'information²⁹¹ :

Indexation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	95	30,2%
J'ignore ce que c'est	88	27,9%
Je connais vaguement (de nom)	91	28,9%
Je sais précisément ce que c'est	41	13,0%
TOTAL OBS.	315	100%

Information primaire-secondaire	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	94	29,8%
Je connais vaguement (de nom)	91	28,9%
Je sais précisément ce que c'est	81	25,7%
J'ignore ce que c'est	49	15,6%
TOTAL OBS.	315	100%

Information Scientifique et Technique	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	95	30,2%
J'ignore ce que c'est	96	30,5%
Je connais vaguement (de nom)	85	27,0%
Je sais précisément ce que c'est	39	12,4%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 43 : Connaissances des étudiants de première année quant à la structuration de l'information (N = 315)

L'analyse de ces quatre tableaux offre une lecture intéressante du degré de connaissance de certains savoirs fondamentaux quant aux architectures et la classification de l'information. L'analyse de l'échantillon global sera une nouvelle fois sollicitée, en raison de la transversalité de ces notions.

Le premier élément que nous soulignerons est le fort taux de non-réponses qui diminue le nombre de cas à analyser. Nous passons ainsi de 315 individus, à un taux de répondant compris entre 219 et 220. Toutefois, avec une prudence marquée, ces non-réponses peuvent également être interprétées comme une volonté de certains étudiants de ne pas afficher leurs méconnaissances d'un certain nombre de notions parmi celles proposées. Quoi qu'il en soit, l'analyse portant sur les 219/220 étudiants est suffisamment éclairante sur la situation, et est comparable en tout point avec ce qui a été observé chez les étudiants avancés²⁹².

Nous allons débiter l'analyse proprement dite, en nous intéressant à la notion d'*indexation*, qui définit la procédure de classement des documents, du point de vue

²⁹¹ Nous rappelons qu'une analyse comparable a été conduite auprès des étudiants avancés au chapitre VI (pp.193-196), et avait montré une méconnaissance généralisée des notions d'indexation, de référencement web, d'informations primaire et secondaire, d'information scientifique et technique.

²⁹² Cf. Chapitre VI, pages 193 à 196.

bibliothéconomique. Sur les 240 répondants, seuls 41 étudiants (soit 18,6%) ont affirmé savoir «*précisément*» ce que recouvre cette notion. Notons que 91 individus (41,3 %) ont déclaré savoir «*vaguement*» ce que cela sous-entendait, alors que 88 autres (40 %) ont admis «*ignorer*» de quoi il s'agit.

En somme, seule une faible proportion des répondants a admis connaître cette notion propre au domaine des bibliothèques. Cela nous donne une première indication sur leur rapport à la structuration des connaissances, puisqu'il s'agit là de savoirs, dont la maîtrise permet de mieux évoluer dans l'environnement informationnel et d'en tirer profit. Nous soulignons que la maîtrise (réelle et pas seulement déclarative) de ce type de savoir à une influence directe sur les savoir-faire, c'est-à-dire les façons d'agir des étudiants.

Dans le prolongement de cette réflexion, nous proposons d'analyser le tableau des réponses propre à la connaissance des notions d'*information primaire et d'information secondaire*. La part des étudiants ayant déclaré connaître «*précisément*» ces notions est plus importante que pour la notion d'indexation, mais reste toutefois de faible ampleur. En effet, elle ne concerne qu'un plus d'un tiers des répondants, soit 77 étudiants (35%). La connaissance, plus importante, de cette notion se vérifie également dans la proportion de ceux déclarant ne pas savoir de quoi il s'agit (22,2 %). Enfin, 41,3% (soit 91 étudiants) ont déclaré connaître de «*nom*», prétendant ainsi en avoir déjà entendu parler, sans toutefois savoir précisément ce à quoi elle renvoie. Cette échelle de mesure à trois niveaux, permet de se faire une idée plus juste que ne l'aurait permis une question avec des modalités de réponses dichotomiques (oui / non). Le constat général interpelle puisqu'ignorer cette notion n'est une nouvelle fois pas sans conséquence dans l'approche du Savoir et de la recherche d'information (notamment sur Internet).

Nous avons pu nous rendre compte au fil de la réflexion, que les étudiants utilisent peu les ressources sélectionnées par la BU, au détriment de recherche effectuée sur Internet. Seulement, les résultats exprimés ici pointent un premier élément de faiblesse, puisque près de deux tiers des répondants déclarent ne pas connaître, et donc ne pas être en mesure de distinguer une information primaire, d'une information secondaire. Ce qui questionne sérieusement les modalités de tri et de sélection des sources d'informations récoltées sur le Web. À cet égard, il était initialement prévu d'inclure trois questions interrogeant les étudiants (L1) sur :

- La sélection des sites internet jugés pertinents à partir des résultats des moteurs de recherche
- L'exploration des résultats obtenus (pages consultées)
- Leurs critères de sélection d'un site internet jugé pertinent pour leurs recherches académiques

Cela aurait pu davantage préciser nos intuitions, mais ne pourra malheureusement pas être analysé. En raison des changements survenus suite aux difficultés rencontrées pour l'obtention des résultats du premier semestre²⁹³, des variables de la première phase d'enquête (7) ont dû être réintégrées dans la seconde phase. Aussi, afin de ne pas surcharger un questionnaire déjà conséquent, des choix ont dû être opérés. De fait, ces variables essentiellement descriptives et subjectives ont été supprimées.

La réflexion va à présent s'étendre à des notions clés de l'architecture de l'Internet : le référencement et la dimension visible et non visible du Web.

7.3.2 Sélection et communication de l'information à travers les outils sociotechniques

Après avoir analysé les connaissances des sondés vis-à-vis de la structure de l'information, et du savoir en règle générale, nous allons à présent nous intéresser à leurs connaissances – et donc leur compréhension – de la classification des informations numérisées sur le Web. Pour cela, nous analyserons leur degré de connaissance (déclarative) sur les notions de référencement, de Web visible et invisible, ainsi que sur les opérateurs de recherche :

Référencement Web	Nb. cit.	Fréq.	Web visible-Web invisible	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	95	30,2%	Non réponse	95	30,2%
J'ignore ce que c'est	57	18,1%	J'ignore ce que c'est	64	20,3%
Je connais vaguement (de nom	93	29,5%	Je connais vaguement (de nom	79	25,1%
Je sais précisément ce que c'es	70	22,2%	Je sais précisément ce que c'es	77	24,4%
TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 44 : Connaissance des notions relatives à la structure du Web chez les étudiants de L1
(N = 219/220)

²⁹³ Cf. les difficultés présentées dans les limites du cadre méthodologique (Chapitre IV).

Nous entamerons cette analyse avec la notion de référencement Web qui, à l'instar de l'indexation en bibliothéconomie, est une procédure de classement des sites internet effectués par les moteurs de recherche pour hiérarchiser les réponses aux requêtes émises par les utilisateurs. Ce classement se fonde sur un algorithme qui n'est pas neutre, puisqu'il est influencé par des logiques commerciales et des stratégies de référencement. Brigitte Simmonot (2012) parle d'ailleurs de « *moteurs de recherche commerciaux* » pour définir ces outils qui permettent de monnayer le positionnement de clients désireux de figurer dans les premiers résultats de réponses à une requête, en fonction d'un type de mots-clés définis. Cette stratégie n'est pas un apanage commercial, et permet également à des particuliers ou à des sociétés à but non-lucratives d'améliorer leurs référencement (*ranking*) pour mieux figurer dans le classement des réponses correspondant à un ensemble de mots-clés spécifiques, et ainsi accroître leur visibilité.

Il a été démontré que les étudiants de première année utilisent principalement les moteurs de recherche dans leurs démarches informationnelles, néanmoins sont-ils conscients de leurs logiques de fonctionnement ?

Sur les 220 étudiants ayant répondu à cette question, 70 d'entre eux (soit 31,8%) ont déclaré savoir précisément ce qu'est le *référencement web*. À l'inverse, 57 individus (25,9%) ont estimé ignorer de quoi il s'agit ; alors que 93 autres (42,2%) ont affirmé en avoir déjà entendu parler, sans toutefois être en mesure d'exprimer ce à quoi fait référence cette notion. Les résultats rappellent les tendances entrevues avec les trois notions analysées dans la sous-partie précédente, où seule une fraction des étudiants, souvent un peu plus du tiers affirment connaître ces notions. Dans le cas du référencement Web, et compte tenu de la forte implication des recherches sur Internet, on peut une nouvelle fois s'interroger sur la capacité des étudiants à évaluer les réponses proposées par les moteurs de recherche généralistes.

La notion de *Web visible et Web invisible* constitue également une notion importante pour la compréhension de la structuration du Web. Le Grand Dictionnaire terminologique de l'Office Québécois définit le premier aspect de la notion comme la « *partie du Web correspondant à l'ensemble des documents [...] qui ne sont pas indexés par les outils de recherche traditionnels* »²⁹⁴. Ce qui fait ici référence aux sites internet « *construits autour d'une base de données (interrogeable uniquement par un moteur de recherche interne), les pages accessibles par un formulaire de recherche, les pages protégées par un mot de passe, les pages*

²⁹⁴ Accès : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8370264

interdites aux robots d'indexation, les pages écrites dans des formats propriétaires (Word, Flash, PDF, etc.), les intranets et les extranets »²⁹⁵. L'appellation de cette réalité peut varier, et prendre des formes diverses allant de Web profond (*Deep Web*) ou Web caché.

Au regard de la représentation d'internet fortement marqué par une assimilation aux moteurs de recherche généralistes (Chapitre V), connaître ce que sous-entend cette notion (Web invisible) conditionne nécessaire la perception qui en est faite ; et vise notamment à nuancer l'idée d'un outil de recherche aux potentialités universelles. Dans les faits, les étudiants de première année sont une nouvelle fois peu nombreux à savoir précisément de quoi il s'agit (35% soit 77 étudiants), alors que 35,9 % d'entre eux (79 individus) prétendent en avoir déjà entendu parler. On constate enfin que 29,1% des sondés (64 individus) s'étant exprimés, ont reconnu ignorer la signification de la notion de référencement Web.

L'accumulation des faits interpelle : il a été démontré au cours du chapitre V, que les étudiants de L1 utilisent principalement l'Internet comme moyen de recherche d'information, et que les moteurs qui l'indexe, constituent les outils les plus utilisés (fréquence) et les principaux moyens de recherche (positionnement stratégique). Pourtant, ils admettent ignorer en majorité leurs modalités de fonctionnement, et deux tiers d'entre eux ne connaissent pas les notions de PageRank, de référencement Web ou de Web invisible. Aussi, la notion de « Digital natives » ne résiste pas à l'analyse, et rappelle que l'usage régulier d'un outil technique ne suffit pas pour se l'approprier, et en acquérir une maîtrise innée.

La question de la formation se pose de nouveau : doit-on perdurer dans une transmission de savoir purement bibliothéconomique (néanmoins fondamentale), ou lui adjoindre une dimension citoyenne ? Transcendant ainsi les considérations attachées aux pratiques info-documentaires (et l'univers académique) pour embrasser les pratiques informationnelles dont le caractère général comprend aussi bien le contexte académique, qu'extra-académique.

Nous reviendrons sur cette question essentielle dans le dernier chapitre. Pour l'heure, nous nous consacrerons dans la sous-partie suivante à analyser les modalités d'appropriation et de communication des informations récoltées auprès des étudiants de L1, en s'intéressant principalement à notre public cible (N=157), compte tenu des spécificités disciplinaires ici en jeu. De plus, ***c'est à partir de cet échantillon (cible) que sera effectué, dans le chapitre***

²⁹⁵ Accès : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8370264

suivant, le parallèle entre pratiques informationnelles et validation des semestres. La sous-partie à venir y prépare donc le sentier.

7.3.3 Appropriation et communication de l'information à travers les outils sociotechniques

Les modalités de sélection et d'évaluation constituent des éléments difficilement objectivables, et présentent un caractère subjectif, tant du point de vue des répondants (compétences déclaratives), que de celui du chercheur, dans son interprétation des données (Serres, 2012). Nous avons néanmoins choisi de considérer, dans une certaine mesure, les modalités d'appropriation et de communication de l'information.

Le premier élément soumis à l'observation concerne la confrontation des résultats obtenus dans le processus de recherche, avec d'autres sources d'information. Afin d'enrichir l'analyse, nous proposerons une appréciation croisée entre le cadre académique et le cadre extra-académique :

Confrontation_informations	Nb. cit.	Fréq.
Très souvent	79	50,3%
Assez souvent	63	40,1%
Rarement	13	8,3%
Jamais	2	1,3%
TOTAL OBS.	157	100%

Confrontation_Informations_H-E	Nb. cit.	Fréq.
Assez souvent	72	45,9%
Très souvent	53	33,8%
Rarement	21	13,4%
Jamais	9	5,7%
Non réponse	2	1,3%
TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 45 : Confrontation déclarative des sources d'informations récoltées par les étudiants de LSH (N=157)

L'analyse comparative révèle que les étudiants déclarent confronter fréquemment les informations qu'ils choisissent d'utiliser, en les comparant auprès d'autres sources d'information. Cela se vérifie dans le cadre des études, mais également en dehors, comme l'attestent les encadrés bleus.

Ce parallèle illustre parfaitement les difficultés d'accéder à certaines données relatives à l'évaluation et au traitement de l'information. Si l'on se réfère de façon ingénue aux tableaux des réponses, nous serions tentés de conclure que les étudiants confrontent fréquemment les informations qu'ils recueillent sur internet auprès de sources externes. Le propos tenu ici ne vise pas à remettre en cause leurs déclarations, mais à insister sur le fait que certaines questions entraînent nécessairement chez les répondants des réponses conformes à ce qu'il est

« convenable » d'énoncer. Ici, affirmer ne pas confronter ces sources, ne mets pas en valeur la présentation de soi (même sous couvert d'anonymat).

Il apparaît évident que les compétences déclaratives doivent être confrontées à un autre point de vue, afin de lever les ambiguïtés et de mieux apprécier les faits tels qu'ils se produisent réellement²⁹⁶. Le recours aux enseignants s'est ainsi avéré très pertinent pour lever cette limite. Cela à ici le mérite d'être souligné, et appelle à une réflexion sur les approches méthodologiques pouvant réduire ou contourner cette limite. Ceci est d'autant plus important qu'il s'agit d'éléments fondamentaux pour appréhender les pratiques informationnelles, les comprendre et ainsi disposer d'informations pertinentes pour une formation adaptée.

Nous allons poursuivre en nous intéressant cette fois aux modalités d'insertion des informations collectées dans les logiciels de traitement de texte :

Copier-coller sans reformulation	Nb. cit.	Fréq.	Copier-coller avec reformulation	Nb. cit.	Fréq.
Jamais	84	53,5%	Assez souvent	63	40,1%
Rarement	43	27,4%	Rarement	36	22,9%
Assez souvent	12	7,6%	Très souvent	34	21,7%
Non réponse	9	5,7%	Jamais	20	12,7%
Très souvent	9	5,7%	Non réponse	4	2,5%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 46 : Déclaration des étudiants de LSH vis-à-vis du copier-coller (N=157)

La question invitait les sondés à indiquer « comment [ils introduisent] les informations collectées dans les logiciels de traitement de texte ». Elle comprenait quatre critères²⁹⁷, évaluer chacun sur une échelle de Likert à quatre modalités (jamais, rarement, assez souvent, très souvent). Nous porterons ici notre analyse sur deux des quatre critères, à savoir les « copier-coller sans reformulation » et les « copier-coller avec reformulation ».

Pour le premier critère énoncé (tableau de gauche), nous remarquons qu'un peu plus de 80% des sondés déclarent n'y avoir pas, voire peu recours. En observant de façon plus détaillée, nous constatons qu'un étudiant sur deux (53,5%) déclare ne « jamais » recourir à cette pratique. Ce qui sous-entend qu'un certain nombre d'étudiants s'y adonnent : 27,4% des sondés

²⁹⁶ À cet égard, l'observation directe reste le meilleur moyen d'objectivation.

²⁹⁷ Copier-coller sans reformulation, Copier-coller avec reformulation, Synthèse, Paraphrase.

déclarent opter « *rarement* » pour ce type d'insertion, alors que seuls 12 étudiants (7,6%) et 9 étudiants (5,7%) affirment le faire respectivement « *assez souvent* » et « *très souvent* ».

L'analyse du second critère (tableau de droite) offre une vision différente de l'action visant à copier-coller les informations recueillies. Elle indique que 6 étudiants sondés sur 10 ont fréquemment recours à cette variante, qui consiste à reformuler les informations importées dans le logiciel de traitement de texte. En effet, 61,8% (soit 97 étudiants) affirment procéder ainsi. Notons qu'ils sont majoritaires à s'y livrer « *assez souvent* » (40,1%), contre 21,7% « *très souvent* ». Du reste, 36 étudiants (22,9%) ont prétendu procéder de la sorte « *rarement* », tandis que 20 étudiants (12,7%) ont déclaré ne « *jamais* » y recourir.

Le parallèle entre les deux variantes d'une même pratique est éclairant, et permet d'obtenir une vision pertinente des modalités de copier-coller dans le quotidien des étudiants. Comme nous pouvions nous y attendre, les copier-coller sans reformulation socialement et académiques mal perçus, ont donné lieu à des réponses majoritairement « *convenables* », c'est du moins l'interprétation que nous en faisons. En revanche, les copier-coller avec reformulation, sans doute en raison du travail de reformatage qu'il nécessite, n'a pas été considéré comme tabou du point de vue des répondants. Au-delà de notre interprétation, il faut également souligner que dans le tableau de droite, seule la moitié de l'échantillon a admis ne « *jamais* » procéder de la sorte. *Ce qui implicitement indique que cette pratique n'est pas totalement auto-proscrite.*

Afin d'étendre cette réflexion, nous allons refermer cette sous-partie en nous intéressant successivement aux modalités d'indication des sources d'informations recueillies, et au degré de connaissance de la notion de propriété intellectuelle :

Citation de la source	Nb. cit.	Fréq.
Assez souvent	58	36,9%
Très souvent	47	29,9%
Rarement	41	26,1%
Jamais	10	6,4%
Non réponse	1	0,6%
TOTAL OBS.	157	100%

Tableau 47 : Attitude déclarative des étudiants de LSH quant à l'indication des sources d'informations recueillies (N=157)

Nous remarquons qu'un peu plus de 65% de l'échantillon (encadré bleu) affirme indiquer de manière fréquente la source des informations mobilisées. Cet ensemble se compose de 36,9% d'étudiants ayant déclaré y recourir « *assez souvent* », et 29,9% « *très souvent* ». Si l'on s'en tient exclusivement à ce dernier critère, nous pourrions être tentés de souligner qu'environ 1 étudiant sondé sur 3 rend compte assidument des sources d'informations collectées. Par ailleurs, 26,1% des sondés prétendent réaliser « *rarement* » cette opération, contre seulement 6,4% ne le faisant « *jamais* ».

Nous allons à présent considérer le degré de connaissance de la notion de propriété intellectuelle, en juxtaposant au tableau de notre échantillon cible (N = 157), celui de l'échantillon global (N=315), compte tenu de la transversalité du propos.

Propriété intellectuelle	Nb. cit.	Fréq.	Propriété intellectuelle	Nb. cit.	Fréq.
Je sais précisément ce que ces	76	48,4%	Je sais précisément ce que c'est	143	45,4%
Non réponse	41	26,1%	Non réponse	93	29,5%
Je connais vaguement (de nom	22	14,0%	Je connais vaguement (de nom	53	16,8%
J'ignore ce que c'est	18	11,5%	J'ignore ce que c'est	26	8,3%
TOTAL OBS.	157	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 48 : Connaissance de la notion de propriété intellectuelle chez les étudiants de L1 (N=157 et 315)

De toutes les notions abordées jusqu'ici²⁹⁸, celle de propriété intellectuelle apparaît de loin comme la plus connue, du moins déclarativement par les étudiants. On observe à travers les encadrés bleus que ces taux sont conséquents par rapport aux échantillons auxquels ils se réfèrent.

Dans le tableau de gauche, qui concerne les étudiants de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines (échantillon cible), nous remarquons que 76 individus sur les 116 s'étant exprimés (soit 65,5%) ont prétendu connaître cette notion. Du reste, nous constatons que seuls 18 étudiants ont affirmé ignorer la signification de la propriété intellectuelle. Cette tendance est similaire dans le tableau de droite, qui expose les réponses de l'échantillon global. Nous y observons que 143 étudiants sur les 221 s'étant exprimés (soit 64,7%) ont indiqué savoir ce qu'implique cette même notion ; tandis que seuls 26 étudiants ont indiqué ne pas savoir ce qu'elle recouvre.

²⁹⁸ Pour rappel, nous avons analysé de façon chronologique les notions : d'indexation, d'information primaire et secondaire, d'Information Scientifique et Technique et de propriété intellectuelle.

En définitive, le bilan des différentes analyses de cette sous-partie tend à montrer qu'il existe un décalage important entre ce que les étudiants (L1) déclarent maîtriser et leurs pratiques réelles. Ce constat est doublé d'une difficulté méthodologique à faire émerger des résultats autres que des données purement subjectives, et donc soumises à caution.

Après avoir passé en revue les pratiques et quelques notions clés dans la structuration des connaissances, nous allons désormais porter une réflexion sur la dimension technique de la recherche et du traitement de l'information, en nous intéressant aux outils mobilisés par les étudiants de première année.

7.4 Réflexions sur la dimension technique de la recherche et du traitement de l'information

Transmettre et communiquer l'information recueillie est aussi essentiel que l'évaluer ou la sélectionner. Ces opérations intellectuelles et méthodologiques prennent forme à partir d'infrastructures technologiques sur lesquels nous proposons de porter une réflexion, quant à leurs influences sur le processus de recherche et de traitement de l'information.

7.4.1 La recherche d'information, comme processus évolutif : de l'ordinateur au smartphone

Nous appréhendons la recherche d'information comme un processus en mouvement. Effectuer jadis dans le cadre situé d'une bibliothèque, l'électronisation, puis la numérisation des contenus a permis progressivement de la délocaliser, et de modifier de manière concomitante le rapport au document, à l'information et au temps. L'insertion d'outils techniques permettant d'accéder à des contenus distants, a ainsi modifié considérablement le rapport des individus au savoir et aux collections numérisées. Les résultats de nos travaux réaffirment la place qu'occupe l'Internet dans les pratiques étudiantes, soulignant ainsi le poids de la médiation technique.

Nous allons ici observer la propension des étudiants de première année (N=315) à conduire leurs recherches d'information à partir de l'analyse de deux outils techniques, l'ordinateur portable et le smartphone :

RI_Ordinateur portable	Nb. cit.	Fréq.	RI_Smartphone	Nb. cit.	Fréq.
Très souvent	237	75,2%	Très souvent	169	53,7%
Ne possède pas cet outil	32	10,2%	Assez souvent	85	27,0%
Assez souvent	25	7,9%	Rarement	31	9,8%
Rarement	14	4,4%	Ne possède pas cet out	22	7,0%
Jamais	5	1,6%	Jamais	7	2,2%
Non réponse	2	0,6%	Non réponse	1	0,3%
TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 49 : Utilisation des ordinateurs portables et des smartphones pour la réalisation de recherche d'information (RI) en contexte académique (N=315)

La question posée invitait les répondants à indiquer, *dans le cadre de leurs études*, à quelle fréquence ils mobilisaient les outils techniques ci-dessus pour conduire leurs recherches d'information. Sans surprise, nous remarquons que plus de 80% des étudiants sondés (262 individus) déclarent utiliser fréquemment l'ordinateur portable pour conduire leur recherche d'information (encadré bleu, tableau de gauche).

La valeur ajoutée de ce comparatif se situe dans le tableau de droite, qui indique que cette tendance est quasiment similaire pour l'utilisation du smartphone (254 individus). Nous remarquons qu'un peu plus de 50% des sondés déclarent en faire usage « *très souvent* ». Soulignons toutefois, sans nuire au constat d'ensemble, que cette tendance est nettement supérieure pour l'usage de l'ordinateur portable, qui concerne 75% des sondés. Néanmoins, sa démocratisation est ici soulignée, puisque sur les 314 réponses valides, seules 22 étudiants ont prétendu ne pas en posséder, contre 32 individus ayant affirmé ne pas disposer d'ordinateur portable.

Quoi qu'il en soit, l'insertion du smartphone comme moyen de recherche d'information mérite que l'on s'y consacre à l'avenir (recherches ultérieures), tant cette technologie de par son formatage de l'information, n'est pas neutre. En effet, inscrire sa recherche d'information à partir de ces deux outils techniques font de notre point de vue appel à deux logiques diamétralement opposées. Premièrement, le smartphone est une technologie dont les discours commerciaux – qui concourent à structurer l'imaginaire – mettent en avant l'instantanéité. Que pensez dès lors d'un étudiant qui mènerait sa recherche d'information à partir d'un moteur de recherche généraliste sur ce type de terminal ? Qu'advient-il dans les faits des notions de tri, d'évaluation et même de sélection de l'information ? *La dimension du terminal formate-t-elle le rapport à l'information ?*

Fournir des éléments de réponses à ces questions devient essentiel, et appelle à un élargissement de nos horizons de recherche. Car il convient de garder à l'esprit que les évolutions technologiques contribuent – sans déterminisme aucun – à modifier le rapport des individus aux activités « traditionnelles ». ***Si la numérisation des contenus est une chose, la nomadisation des pratiques, jointes à l'idée d'instantanéité mérite une analyse approfondie.***

D'ailleurs, il s'agit d'évolution à prendre en considération pour la bibliothèque universitaire, tant au niveau la formation, que de la mise en valeur de ses services. Les récents travaux réalisés en Turquie par Gulcin Kubat (2017) soulignent la nécessité de prendre en considération ce changement dans les comportements des individus pour répondre à ce qui s'apparente à un nouveau « défi »²⁹⁹.

La sous-partie suivante sera consacrée à la maîtrise de l'outil informatique, et aux logiciels de traitement de texte.

7.4.2 La maîtrise des outils techniques de traitement de l'information : focus sur les logiciels de traitement de texte

La réflexion portée sur les outils techniques mobilisés dans la recherche d'information sera ici étendue au traitement de l'information recueilli. Notre objectif vise à présenter un état des lieux des compétences déclaratives, en les confrontant à des pratiques concrètes.

Le premier point sera consacré à l'analyse de l'auto-évaluation de la maîtrise de l'outil informatique. Une fois de plus, compte tenu de la transversalité du propos, les réponses de l'ensemble des étudiants de L1 ont été analysées :

²⁹⁹ Kubat, G. (2017). The mobile future of university libraries and an analysis of the Turkish case. *Information and Learning Science*, 118(3/4). 121-140.

Maîtrise_Informatique (en générale)	Nb. cit.	Fréq.
Très bonne maîtrise	143	45,4%
Assezbonne maîtrise	138	43,8%
Ne maîtrise pas vraiment	22	7,0%
Ne maîtrise pas du tout	5	1,6%
N'utilise pas cet outil / ignore ce que c'est	4	1,3%
Non réponse	3	1,0%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 50 : Sentiment de maîtrise de l'outil informatique chez les étudiants de L1 (N=315)

L'encadré bleu souligne qu'un peu moins de 90% des sondés estiment avoir une bonne maîtrise de l'outil informatique. À défaut de pouvoir le vérifier dans les faits, ce résultat précise simplement que la majorité des étudiants considèrent qu'ils ont une familiarité avec l'outil informatique.

Ce constat liminaire nous donne une première indication, qui va nous permettre de nous intéresser plus spécifiquement au logiciel de traitement de texte :

Maîtrise_Traitement de texte	Nb. cit.	Fréq.
Assezbonne maîtrise	148	47,0%
Très bonne maîtrise	134	42,5%
Ne maîtrise pas vraiment	21	6,7%
Ne maîtrise pas du tout	5	1,6%
Non réponse	5	1,6%
N'utilise pas cet outil / ignore ce que c'e	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%

Maîtrise_Gestion bibliographique	Nb. cit.	Fréq.
Ne maîtrise pas vraiment	102	32,4%
Assezbonne maîtrise	88	27,9%
Très bonne maîtrise	46	14,6%
Ne maîtrise pas du tout	40	12,7%
N'utilise pas cet outil / ignore ce que c'e	35	11,1%
Non réponse	4	1,3%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 51 : Comparaison entre le sentiment de maîtrise d'un logiciel de traitement de texte et la gestion bibliographique chez les étudiants de L1 (N=315)

Le tableau de gauche nous permet d'apprécier le point de vue des étudiants sur leur propre capacité à maîtriser les logiciels de traitement de texte, tandis que le tableau de droite nous renseigne sur l'auto-évaluation de leur maîtrise de la gestion bibliographique. Nous soulignons ici que *la question leur a été posée en des termes plus simples*, et faisait référence à leurs capacités à « rédiger et gérer » une bibliographie pour les besoins de leurs exposés ou de leurs travaux académiques.

En ce qui concerne, la maîtrise des logiciels de traitement de texte, les réponses des étudiants sondés témoignent une nouvelle fois – moteurs de recherche, outil informatique – d'une opinion très favorable de leurs compétences. Ils sont ainsi près de 90% à estimer en avoir une bonne maîtrise. À l'image de l'outil informatique, les réponses apparaissent plus ou moins

équivalentes entre les individus estimant en avoir une « *très bonne maîtrise* » (42,5%) et une « *assez bonne maîtrise* » (47%).

Le tableau de droite se propose de confronter cette perception avec un cas concret, ici la rédaction et la gestion d'une bibliographie. Les résultats mettent en lumière que 45,1% des sondés (142 individus) concèdent ne pas maîtriser cet aspect pourtant très présent au moment de préparer des exposés ou rendre des devoirs à réaliser chez soi. À l'inverse, on observe que 134 étudiants (42,5%) ont estimé en avoir une bonne maîtrise, mais seuls 46 étudiants (14,6%) ont prétendu en avoir une « *très bonne maîtrise* ».

Ce parallèle illustre à nouveau, l'écart existant entre l'auto-perception des étudiants et certaines connaissances ou compétences factuelles. En effet, inscrire des mots-clés dans un moteur de recherche généraliste ne signifie pas pour autant que l'on en connaisse les modalités de fonctionnement (constat souligné antérieurement). De même, maîtriser un logiciel de traitement de texte, ne se résume pas uniquement à la simple saisie, mais incorpore également les notions de mise en page, de stockage et de propriété intellectuelle.

Conclusion du chapitre VII

Ce chapitre a mis l'accent, dans un premier temps, sur la formation documentaire, en approchant aussi bien son appropriation par les étudiants (L1), que son évaluation par les enseignants et les bibliothécaires. Nous avons également questionné son caractère transversal, et donc sa capacité à s'inscrire dans une perspective citoyenne, et non purement bibliothéconomique ou académique.

Les résultats témoignent d'une appropriation (déclarative) de faible ampleur, en ce que la moitié des étudiants sondés n'y ont trouvé aucune utilité pour leurs études. À l'échelle de l'échantillon global (N = 315), ce constat s'applique à près de 6 étudiants sur 10, en ce qui concerne l'utilité des notions enseignées pour les recherches d'information en dehors du cadre universitaire. Ces tendances déclaratives s'ajoutent aux pratiques observées dans le chapitre consacré aux étudiants de L1, et semblent indiquer que l'appropriation de la formation documentaire n'est majoritairement pas réalisée. *Autant d'éléments qui valident notre seconde hypothèse, puisque d'une part les recommandations transmises ne sont pas visibles à travers les pratiques, et d'autre part, les déclarations des étudiants confirment, pour une majeure partie, leur non-adhésion aux savoirs et aux notions transmises.*

Ce constat a soulevé un certain nombre de questions : quelles sont les possibilités dont dispose la bibliothèque universitaire pour évaluer la formation dispensée ? Quelle est l'opinion du corps enseignant sur la formation dispensée en première année ? Enfin, quelle est la nature des relations entre enseignants et bibliothécaires sur cette question ?

Nous avons préalablement interrogé les enseignants et les bibliothécaires sur leurs perceptions des compétences info-documentaires des étudiants de première année, mais également des étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire. Les résultats témoignent d'un constat d'insuffisance générale, tant du point de vue disciplinaire, que du niveau d'étude. Si le point de vue de ces deux groupes d'acteurs s'est avéré partagé sur cette question, la nature de leurs relations s'est révélée distendue. En effet, il a été démontré qu'il n'existe pas ou peu de pont favorisant l'échange d'information, ce qui de notre point de vue nuit à l'acquisition des compétences informationnelles chez les étudiants.

Et pour cause, d'une part, les bibliothécaires transmettent des savoirs dont l'évaluation des pratiques réelles est absente ; là où précisément les enseignants ont une vision claire, mais ne la communiquent pas de façon systématique, faute là encore de modalités d'échange rationalisé. Et c'est précisément là où la situation est problématique, puisqu'*en dépit d'une volonté déclarative de ces deux groupes d'acteurs d'établir un dialogue constructif, l'existant atteste d'un fossé au milieu duquel les étudiants avancent sur l'échelle universitaire, avec des « lacunes » que leurs actions respectives et univoques ne parviennent pas à inverser*. En outre, le fait que beaucoup d'enseignants déclarent ignorer totalement le contenu des formations documentaires dispensées, est le signe le plus probant de cette relation distendue, et donc perfectible. *Cela confirme ainsi le second axe de notre troisième hypothèse, qui prévoyait une rupture entre ces deux groupes d'acteurs.*

Fort de ces constats, nous avons cherché à démontrer, dans un second temps, quels étaient les risques de cette situation, en s'intéressant aux connaissances structurelles et aux pratiques d'utilisation et de communication de l'information des étudiants de première année.

Les résultats ont démontré qu'en moyenne deux tiers d'entre eux (N =315) n'avaient pas connaissance des notions comme l'indexation, le référencement web, ou encore le web invisible. En outre, selon une proportion similaire, les sondés ont affirmé ignorer ce que sous-entendent les notions d'information primaire et secondaire, et d'information scientifique et technique (IST) ; À l'instar de ce qui avait été observé auprès des étudiants avancés au chapitre VI. Le parallèle avec les chapitres précédents s'impose, en ce que la méconnaissance de ces

savoirs jointe à des savoir-faire rudimentaires, pose qu'*indépendamment du niveau d'étude, les étudiants naviguent essentiellement dans ce « labyrinthe » qu'est le Web (Serres, 2012), mais sans véritable boussole (repères)*. Le constat s'avère d'autant plus préoccupant, que les principaux intéressés sont convaincus d'en posséder une bonne maîtrise.

Cela s'est vérifié à travers une réflexion sur la médiation technique, dans la recherche et le traitement de l'information chez les étudiants de L1. Si nous avons souligné l'utilisation du smartphone comme moyen de recherche majeur, nous avons surtout mis en évidence le décalage existant entre compétences déclaratives et compétences réelles (ou factuelles), quant à l'utilisation des logiciels de traitement de texte, et l'intégration des logiques de la propriété intellectuelle.

Dans la partie suivante (III), nous nous proposons de porter une réflexion analytique sur la notion de « réussite » à l'université. L'objectif sera ainsi d'évaluer cette notion à l'aune des pratiques informationnelles et de l'usage de la bibliothèque chez les étudiants de L1 LSH (N=157). Afin d'estimer cette influence supposée, il convient au préalable d'observer et d'isoler l'influence des autres variables déjà mises en lumière par les travaux réalisés en Sciences de l'Éducation (SED).

Partie III - La notion de « réussite » à l'université : pour la reconnaissance d'un fait social total

CHAPITRE VIII. L'analyse des « facteurs » de « réussite » en première année universitaire : le cas des étudiants de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines

La partie précédente (II) a été consacrée à la « question info-documentaire » au sein de l'université, en faisant intervenir les différents groupes d'acteurs étudiés. Nous y avons notamment discuté des pratiques et des compétences des étudiants de première année, et singulièrement ceux qui nous intéressent ici : ceux de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines (N = 157).

Dans ce chapitre, nous proposerons d'analyser l'influence d'un ensemble de supposés « facteurs » sur la validation de la première année universitaire. Aussi, nous nous intéresserons successivement aux principaux critères mis en avant par les Sciences de l'Éducation³⁰⁰, puis nous consacrerons notre analyse à l'originalité de notre approche : l'insertion des pratiques informationnelles comme possible variable « explicative ».

8.1 L'influence du parcours scolaire : des antécédents présentement déterminants ?

Comme annoncé, nous proposons de passer en revue – *de façon concise*, mais éclairante – chacune des variables discriminantes mises en évidence par les deux dernières décennies de recherche en Sciences de l'Éducation. Notre échantillon pouvant être considéré comme étant de petite taille, nous procéderons à une analyse à la fois descriptive (tri-croisé) et inférentielle (régression logistique, test du khi-2), afin d'offrir une démonstration combinant les aspects « qualitatifs » dans un premier temps³⁰¹, et se référant aux lois de la probabilité dans un second mouvement.

³⁰⁰ Il s'agit ici des variables relatives au **passé scolaire** (âge d'entrée à l'université, redoublements dans le secondaire, type de baccalauréat), les **pratiques de travail**, la **catégorie socio-professionnelle** et les **conditions de vie**.

³⁰¹ Il s'agit également d'une façon de présenter les données à partir desquelles nous effectuerons l'analyse inférentielle.

8.1.1 Retard scolaire et « réussite » à l'université : présentation argumentée des données

Nous entamerons cette exposition des données, en portant à l'analyse l'influence (supposée) du passé scolaire :

Moyenne générale_1er semestre	Non réponse	Sem estre validé	Sem estre non validé	TOTAL
Âge_II				
Age attendu	4,1% (4)	60,2% (59)	35,7% (35)	100% (98)
Au delà de l'âge attendu	3,4% (2)	61,0% (36)	35,6% (21)	100% (59)
TOTAL	3,8% (6)	60,5% (95)	35,7% (56)	100% (157)

Tableau 52 : Comparatif entre la tranche d'âge des étudiants de LSH et leur "réussite" au premier semestre (N=157)

Ce tableau croisé se propose de confronter l'âge d'entrée des étudiants à l'université, avec la validation de leur premier semestre. La catégorie « *âge attendu* » comprend les étudiants ayant au minimum 19 ans et en deçà, alors que la catégorie « *au-delà de l'âge attendu* » recense les tous les étudiants se situant au-delà de ce seuil subjectif.

L'encadré bleu témoigne le peu de différence proportionnelle entre les deux catégories étudiées, puisque l'on observe pour chacune d'elles, que 6 étudiants sur 10 (en tenant compte de leur nombre respectif), ont validé leur premier semestre. Ce qui semble indiquer clairement que dans notre étude de cas, ce critère ne constitue pas une variable discriminante.

Aussi, nous proposons d'étendre cette observation analytique, en considérant les étudiants faisant leur entrée pour la première fois en milieu universitaire, indépendamment de leur âge :

Moyenne générale_1er semestre	Non réponse	Sem estre validé	Sem estre invalide	TOTAL
1ère année universitaire				
Non réponse	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Non	4,3% (2)	59,6% (28)	36,2% (17)	100% (47)
Oui	3,7% (4)	60,6% (66)	35,8% (39)	100% (109)
TOTAL	3,8% (6)	60,5% (95)	35,7% (56)	100% (157)

Tableau 53 : Tri-croisé entre le fait d'avoir ou non refait sa première année et la "réussite" au premier semestre (N=157)

Le constat proportionnel souligne une nouvelle fois le faible poids de cette variable (analysée de façon univoque) pour justifier d'une influence supposée sur la validation du premier

semestre. Comme ce fut le cas pour l'âge attendu (ou dit « normal »), les résultats indiquent qu'il ne semble pas exister de distinction vis-à-vis de la « réussite » au semestre.

Compte tenu de ces différents constats, nous proposons cette fois d'observer un autre facteur souvent considéré comme « déterminant » dans les recherches menées en SED, à savoir le fait d'avoir redoublé ou non dans l'enseignement secondaire :

Moyenne générale_1er semestre Redoublements_scolarité	Non réponse	Semestre validé	Semestre invalidé	TOTAL
Aucun redoublement	3,8% (5)	63,4% (83)	32,8% (43)	100%(131)
Redoublement(s)	4,0% (1)	44,0% (11)	52,0% (13)	100%(25)
Non réponse	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	100%(1)
TOTAL	3,8%(6)	60,5%(95)	35,7%(56)	100%(157)

Tableau 54 : Tri-croisé entre le redoublement dans le secondaire et la "réussite" au premier semestre (N=157)

La lecture unilatérale d'un critère s'avère parfois limitée pour prétendre que celui-ci soit considéré comme un important dans la validation des semestres. Et pour cause, l'essentiel de notre échantillon (131/157) n'a pas connu de redoublement dans le secondaire.

L'opposition dichotomique à laquelle nous nous référons depuis l'entame de cette réflexion sur les « facteurs » supposés de la « réussite » en première année, ne peut donc être exploitée pleinement. L'analyse descriptive, éclairante d'un point de vue « qualitatif », montre néanmoins ces limites et nécessitera d'être complétée par une approche inférentielle.

Avant d'y recourir, nous poursuivons la présentation (analytique) des données, en nous intéressant cette fois au type de baccalauréat, accompagné de l'obtention ou d'une mention.

8.1.2 Le type de baccalauréat et la mention l'accompagnant, comme facteurs « déterminants » ?

Nous allons ici questionner l'influence du type de baccalauréat sur le fait de valider ou non le semestre 1 (S1) de la première année universitaire. L'objectif étant bien évident de porter un regard succinct et analytique sur un des « facteurs » considérés comme « déterminants » par la littérature en SED :

Moyenne générale_1er semestre	Non réponse	Semestre validé	Semestre invalidé	TOTAL
Type de baccalauréat				
Non réponse	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Général	4,1% (5)	65,9% (81)	30,1% (37)	100% (123)
Professionnel	0,0% (0)	41,7% (5)	58,3% (7)	100% (12)
Technologique	5,6% (1)	33,3% (6)	61,1% (11)	100% (18)
Validation des acquis	0,0% (0)	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
TOTAL	3,8% (6)	60,5% (95)	35,7% (56)	100% (157)

Tableau 55 : Tri-croisé entre le type de baccalauréat et la "réussite" au premier semestre (N=157)

Force est ici de constater que les caractéristiques de notre échantillon en termes de proportion et de répartition ne permettent pas de tirer de conclusion à la seule lecture de ce tri-croisé. Celui-ci indique que 123 étudiants sur les 157 composants l'échantillon sont issus de filière générale, alors que les 30 étudiants restants proviennent de baccalauréat professionnel (12) et technologique (15). Du reste, deux étudiants ont obtenu une validation des acquis de l'expérience (VAE).

S'il paraît évident qu'une analyse comparative et statistique ne convient pas à l'inégale répartition des répondants, on peut observer avec un regard « qualitatif » (encadré orange), que seul un tiers des étudiants sondés issus d'une filière non générale a validé son premier semestre. Par ailleurs, l'encadré bleu indique 66% (81 individus) des étudiants des parcours généraux ont validé ce même semestre ; ce qui en soit n'éclaire pas vraiment notre réflexion. En effet, une lecture permettant de déceler parmi ce profil d'étudiants, ceux qui sont issus de différentes séries du baccalauréat (L, ES et S)³⁰² eut été plus pertinente. Ce qui constitue une des limites de notre enquête ; qui dans son ambition d'éviter toute redite, a occulté cette information importante.

À défaut, nous proposons d'observer la relation entre l'obtention d'une mention au Baccalauréat (de quelque nature qu'elle soit) et la validation du premier semestre :

³⁰² Ce qui se réfère aux séries Littéraire (L), Économique et Sociale (ES) et Scientifique (S) des parcours du Baccalauréat Général, au sein du système éducatif français.

Moyenne générale_1er semestre	Non réponse	Semestre validé	Semestre invalide	TOTAL
Mention au Bac				
Aucune	6,8% (6)	45,5% (40)	47,7% (42)	100% (88)
Assez Bien	0,0% (0)	77,3% (34)	22,7% (10)	100% (44)
Bien	0,0% (0)	82,4% (14)	17,6% (3)	100% (17)
Très Bien	0,0% (0)	100% (6)	0,0% (0)	100% (6)
Non réponse	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
TOTAL	3,8% (6)	60,5% (95)	35,7% (56)	100% (157)

Tableau 56 : Tri-croisé entre la mention au baccalauréat et la "réussite" au premier semestre (N=157)

Il s'agit ici dans une perspective dichotomique d'observer les différences entre les étudiants ayant obtenu ou non une mention au baccalauréat. Cette répartition est ici plus ou moins homogène, puisque 88 étudiants ont déclaré ne pas avoir obtenu de mention, contre 67 ayant affirmé le contraire. Si aucune tendance interprétative n'émerge chez les étudiants ayant déclaré n'avoir obtenu aucune mention au baccalauréat, on observe toutefois que parmi ceux ayant obtenu une mention, seule une faible proportion d'entre eux n'a pas validé le premier semestre (13/67).

Cette phase descriptive de la répartition des sondés dans les différentes catégories présentées (retard scolaire, type de baccalauréat, mention au baccalauréat), va désormais laisser place à une véritable analyse inférentielle, que nous réaliserons à partir d'une régression logistique visant à évaluer l'influence combinée de ces différents facteurs sur la validation du premier et du second semestre :

Modalité active	Modalité de référence	Coefficient (B)		Probabilité (p)		Odds ratio (Exp. B)	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2
Constante		-2,257	-2,916	0,115	0,04	0,105	0,54
Discipline fréquentée							
Espagnol	Anglais	-0,685	-0,383	0,165	0,458	0,504	0,682
Histoire		-0,055	-0,915	0,933	0,193	0,946	0,401
Lettres		-0,971	-0,98	0,164	0,893	0,379	0,906
LCR		1,871	0,984	0,019	0,195	6,492	2,676
Géographie		1,886	0,727	0,111	0,483	6,594	2,068
Cursus scolaire							
Mention au baccalauréat	Pas de mention au baccalauréat	1,748	1.312	0,000 ***	0,003 **	5,745	3,715
Baccalauréat général	Baccalauréat non général	1,491	1,854	0,004 **	0,001 ***	4,442	6,385
Redoublement dans le secondaire	Aucun redoublement	0,698	1,554	0,220	0,011 *	2,010	4,730
Âge « attendu »	Âge « plus avancé »	0,676	0,349	0,202	0,529	1,965	1,418
Première année à l'université	Pas la première année à l'université	0,46	-0,26	0,932	0,962	1,047	0,974
R² de Nagelkerke						34%	31%

Modélisation 1 : Régression logistique estimant l'influence des antécédents scolaires sur la validation du premier (N=151) et du second semestre (N=141) universitaire chez les étudiants de L1 LSH

Avant d'explicitier les résultats, une succincte explication sur la méthode et son interprétation s'impose. Nous avons exposé dans la méthodologie les fondements de la régression logistique, qui se propose d'estimer la pertinence d'un modèle à partir de l'insertion de plusieurs variables indépendantes (âge, type de baccalauréat, etc.) dont l'objectif est d'établir leurs influences sur une variable dépendante (réussite au semestre).

Nous rappelons également que la variable dépendante est dichotomique (binaire : 0 et 1). Autrement dit, elle distingue les étudiants qui ont validé leur semestre (1), de ceux n'ayant pu le faire (0).

Ce qui nous conduit à présenter les notions de *modalités de référence* et *modalités actives*. La première, comme son nom l'indique, occupe une fonction de repère à partir de laquelle les modalités actives seront examinées.

Les résultats de cette confrontation sont observables dans trois colonnes : le *coefficient B* qui indique le sens de la relation, positive ou négative (-), l'*indice de probabilité (p)* dont le seuil pour être pertinent³⁰³ doit être en deçà de 0,05, et le *coefficient de régression (Exp. p)* ou *odds ratio* qui mesure la force de la probabilité. De plus, le coefficient de détermination (*R² de Nagelkerke*) permet d'apprécier l'influence des différentes variables dépendantes, et d'obtenir une estimation en pourcentage de la part de variance expliquée par le modèle au sein de l'échantillon analysé. Enfin, nous avons distingué les résultats pour le premier (S1) et le second semestre (S2).

L'analyse révèle ainsi que pour les deux semestres l'âge attendu ($p = 0,202 > 0,05$ / $p = 0,529$), et le fait d'avoir déjà effectué ou non une première année à l'université³⁰⁴ ($p = 0,932 > 0,05$ / $p = 0,962$) n'ont aucune incidence statistique sur la validation du premier semestre, auprès de notre échantillon. Le constat est plus mitigé pour le *redoublement dans le secondaire*, en effet si les résultats ne sont pas significatifs pour l'échantillon du premier semestre ($p = 0,220$), ils le sont pour ceux du second semestre ($p = 0,011 < 0,05$). Par ailleurs, les éléments majeurs de l'analyse révèlent que pour les deux semestres, le *type de baccalauréat* ($p = 0,000 < 0,05$ / $p = 0,003$) et l'*obtention d'une mention* ($p = 0,004$ / $p = 0,001$) sont des critères discriminants. De fait, au sein de notre échantillon, les *odds ratio* indiquent donc une probabilité de valider son premier semestre multiplié par 5 pour les

³⁰³ La fonction du seuil de probabilité est d'indiquer si le test est significatif, autrement dit, si les résultats ont été obtenus par hasard. Une convention permet d'estimer l'importance des variables significatives pour le modèle de régression : si $p < 0,001$ (1% de chance d'être obtenu par hasard) ; $p < 0,01$ (5% de chance) ; $p < 0,05$ (10% de chance).

³⁰⁴ Il s'agit ici des étudiants ayant connu le redoublement ou une réorientation à l'université.

étudiants provenant d'un baccalauréat général, et par 4 pour ceux ayant obtenu une mention. Des estimations respectivement multipliées par 3 et par 6 pour le second semestre, eu égard à la répartition de l'échantillon.

Ce qui se traduit par la mise en évidence d'un critère très présent dans le profil des étudiants ayant « réussi » leur premier semestre. Nous soulignons ici que notre interprétation se veut nuancée et distanciée : *le fait que ces critères soient jugés pertinents indiquent simplement qu'on les retrouve de façon très fréquente dans le profil des étudiants ayant « réussi », et ne constitue en aucun cas un critère de « réussite » prévisible*³⁰⁵. Nous croyons qu'un tel discours est pernicieux et peut avoir des conséquences très néfastes (Romainville, 1997). Notons enfin que le coefficient de détermination (R^2 de Nagelkerke) évalue à 34% la part de variance expliquée³⁰⁶ par le modèle pour le premier semestre et 31,4% pour le second³⁰⁷.

Nous proposons d'achever l'analyse de cette première régression logistique en observant le tableau de classification suivant, lequel se propose dans une perspective probabiliste de classer les étudiants au regard des résultats du modèle :

		Prévisions				Pourcentage correct	
		Non-validation du semestre		Validation du semestre			
Observations	Non-validation du semestre	45 (S1)	25 (S2)	15 (S1)	29 (S2)	75,0 %	46,3 %
	Validation du semestre	23 (S1)	11 (S2)	68 (S1)	71 (S2)	74,7 %	86,6 %
Pourcentage correct						74,8	70,6

Tableau 57 : Classification prévisionnelle des étudiants de LSH ayant validé ou non leur premier semestre (S1) et leur second semestre (S2)

³⁰⁵ Les dérives d'une telle tendance interprétative ont été longuement argumentées dans le premier chapitre.

³⁰⁶ Il s'agit ici du pouvoir explicatif des variables indépendantes sur la variable dépendante (validation de semestre).

³⁰⁷ Notons qu'en faisant abstraction de la variable disciplinaire, le modèle permet d'évaluer 21% ($R^2 = 0.218$) de la variance pour le semestre 1 et 27% ($R^2 = 0.270$) pour le semestre 2.

Les caractères bleus représentent les données relatives au premier semestre (S1), tandis que les caractères verts symbolisent celles du second semestre (S2). La lecture s'effectue premièrement en ligne (observations), laquelle rend compte du nombre d'étudiants observés au départ, puis en colonne pour y percevoir les prévisions apportées par le modèle.

Concernant le premier semestre, on peut lire que sur les 60 étudiants (45 + 15) n'ayant pas validé leur premier semestre, le modèle a permis de bien classer 45 d'entre eux, soit 75,0 % de la totalité considéré. Sur la base de cette même interprétation, on constate que sur les 91 étudiants ayant validé leur premier semestre, 68 d'entre eux, soit 74,7 % ont bien été répertoriés par le modèle. Le pourcentage de classification totale étant de 74,8% des étudiants selon qu'ils aient validé ou non leur semestre.

De plus, ce même modèle de régression s'est montré moins précis à prévoir la non-validation du second semestre (46,3%). En revanche, il catégorise 86,6% des étudiants ayant validé leur semestre en classant 71 étudiants sur 82 dans la case adéquate. En définitive, la capacité du modèle à rendre compte de la validation de la première année apparaît pertinente, puisqu'il est en mesure de classer 75% (S1) et 86% (S2) des étudiants, selon qu'ils aient validé ou non leur semestre.

Ainsi, les principaux résultats mis en évidence par les Sciences de l'Éducation sont réaffirmés. En effet, *le passé scolaire tient un rôle important dans le prolongement de la scolarité à l'université*. Il est intéressant de constater que notre échantillon dont la taille est estimée petite (N = 157), aboutit à des conclusions similaires à celles portant sur de plus grands ensembles, comme les travaux de Morlaix et Suchaut (2012 / N= 616), Lambert-Le Mener (2012 / N= 666) et Michaut et Roche (2017 / N= 625).

Nous allons à présent nous tourner vers un nouvel ensemble de variables s'intéressant aux liens entre implication dans les études, motivations et pratiques de travail (investissement).

8.2 Implication dans les études et pratiques de travail à l'université : quelles influences sur la « réussite » ?

La question de l'implication dans les études a été analysée à partir des déclarations des étudiants, mais gagnera à être abordée selon divers angles. Nous en avons retenu cinq : la motivation d'inscription dans la filière considérée, l'assiduité, la volonté de poursuite d'étude, le temps de travail et les modalités de révisions.

Ces différentes variables seront ainsi interrogées de manière conjointe afin de porter un éclairage sur leurs possibles influences quant à la « réussite » en première année universitaire.

8.2.1 Projet d'étude, implication et assiduité : un triptyque interdépendant ?

Le premier élément sur lequel nous porterons un regard réflexif n'est autre que la motivation d'inscription ayant conduit l'étudiant à s'engager dans une filière d'étude donnée :

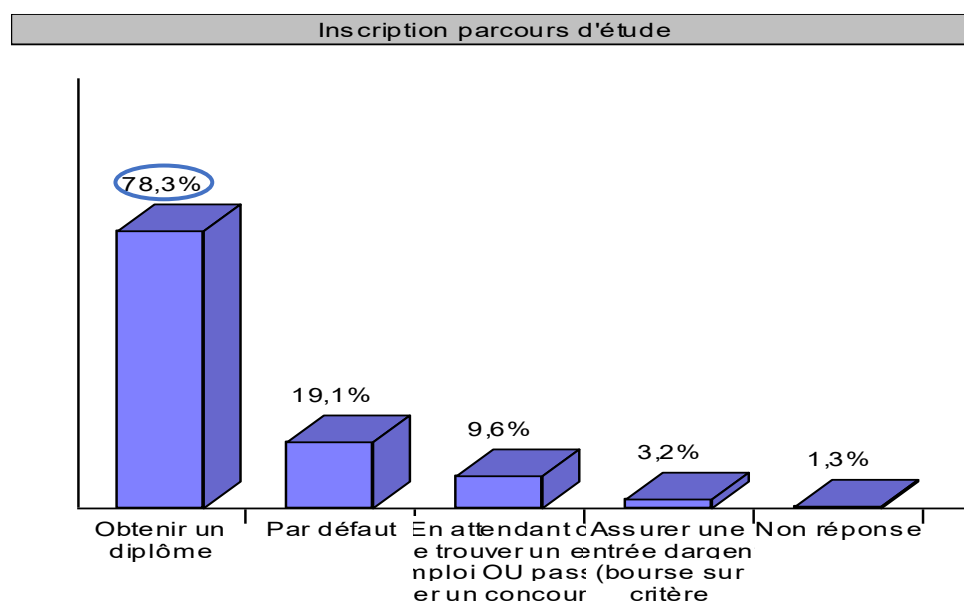


Figure 37 : Motivation des étudiants de LSH à s'inscrire dans leur filière d'appartenance (N=157)

La question posée était à choix multiples et proposait les quatre modalités de réponses comprises dans le graphique. L'objectif de cette question était d'obtenir une tendance des principales motivations qui ont orienté les étudiants dans leur choix. Une variable qu'il est important d'analyser pour espérer estimer l'incidence des facteurs qui seront étudiés sur la « réussite » en première année universitaire. En effet, il convient de distinguer dans l'analyse,

les étudiants s'étant inscrits par défaut, de ceux ayant uniquement comme perspective l'obtention d'un diplôme, quelle qu'en soit la finalité.

Nous observons ici que près de 80% des étudiants composant notre échantillon cible, ont indiqué s'être inscrits à l'université dans la finalité de décrocher un diplôme. Ce qui nous donne une première indication sur la répartition de notre échantillon, ainsi que les précautions qu'il conviendra de prendre dans l'interprétation des données.

La motivation d'inscription étant connue, nous allons nous pencher sur la perception des étudiants quant à leur implication dans leurs études. Nous envisageons cette démarche comme une approche complémentaire, puisqu'elle nous renseigne sur l'auto-perception des étudiants à la fin du second semestre :

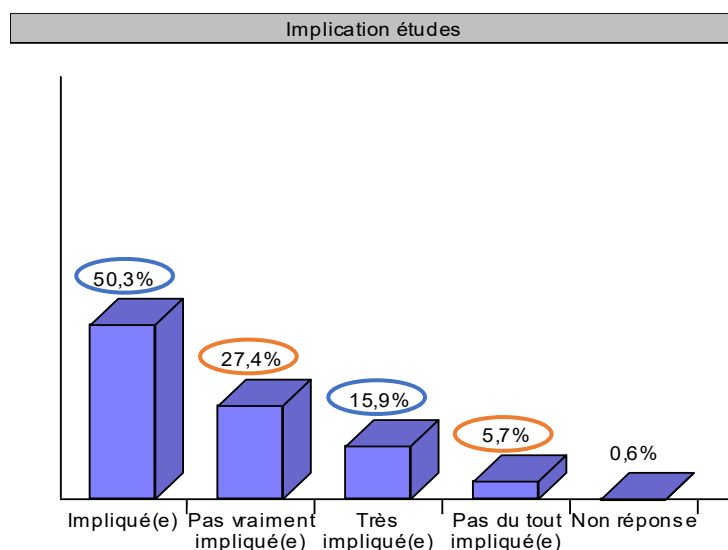


Figure 38 : Implication déclarative des étudiants de LSH dans leurs études (N=157)

On observe que 66,2% des étudiants déclarent être « impliqués » et « très impliqués » dans leurs études. Nous ajoutons qu'une note explicative indiquait que cette implication se manifestait dans la volonté de valider ses semestres et passer à l'année supérieure. Bien que cette tendance soit majoritaire, on peut souligner la faible proportion (15,9%) des étudiants s'étant déclarés très impliqués. Du reste, le dernier tiers de l'échantillon (33,1%) s'est prononcé en faveur d'une implication de faible ampleur (27,4%), voire inexistante (5,7%). Ces lectures plurielles ont deux objectifs, d'une part apprécier l'implication réelle (et multifactorielle) des étudiants vis-à-vis de leurs études, et d'autre part sonder l'hypothèse

selon laquelle ces différents facteurs pourraient avoir une incidence sur la validation du second semestre, l'étude s'étant tenue en grande partie avant les examens. D'ailleurs, *analyser la « réussite » perdrait toute crédibilité, sans ces vérifications au sein de l'échantillon.*

Afin de clôturer ce tour d'horizon, nous allons nous tourner vers la question de l'assiduité aux cours, qui constituent selon nous un autre critère d'implication dans les études :

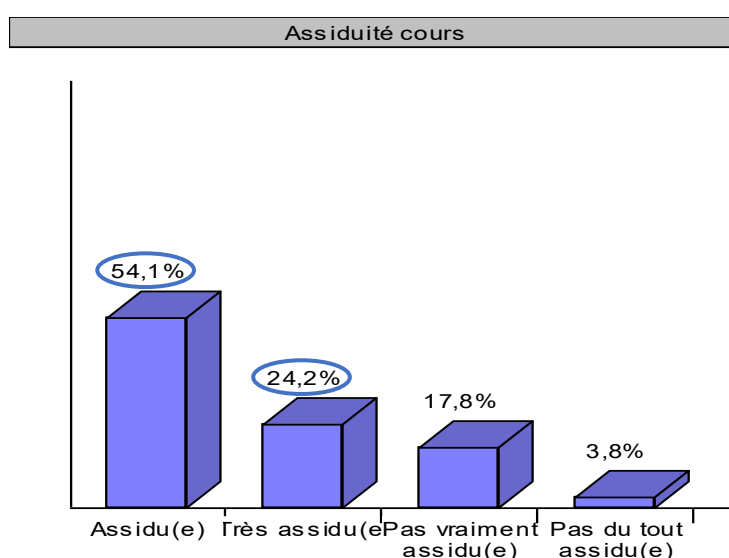


Figure 39 : Assiduité déclarative des étudiants de LSH (N=157)

La synthèse des réponses permet de constater une nouvelle fois que l'échantillon est majoritairement composé d'étudiants se déclarant assidus. Un statut qui concerne un peu moins de 80% des sondés (circonscriptions bleues).

Il convient ici de souligner le caractère qualitatif de l'échantillon, qui à défaut d'une proportion numérique plus importante, présente au regard des données collectées, un effectif que l'on peut considérer comme étant « concernés et engagés » dans leurs parcours d'étude. Un avantage offert par le choix méthodologique de les interroger à la fin du second semestre ; une période où l'on peut s'attendre à ce que la majorité des étudiants encore présents soit relativement impliquée dans leurs études et y trouve un intérêt, de quelque nature qu'elle puisse être. Ce point de vue prend tout son sens à la lecture du tri-croisé suivant, où nous les avons également interrogés sur leur volonté de poursuite d'étude :

Moyenne générale_1er semestre	Semestre validé	Semestre invalidé	TOTAL
Volonté de poursuite d'étude			
Non, j'envisage d'intégrer la vie active	33,3% (1)	66,7% (2)	100% (3)
Je suis encore Indécis(e)	27,8% (5)	72,2% (13)	100% (18)
Non, j'envisage de me réorienter	40,0% (8)	60,0% (12)	100% (20)
Oui, j'envisage de poursuivre	69,8% (81)	30,2% (35)	100% (116)
TOTAL	60,5% (95)	39,5% (62)	100% (157)

Figure 40 : Tri-croisé entre la volonté de poursuite d'étude et la moyenne générale du premier semestre chez les étudiants de LSH (N=157)

L'encadré bleu présente le principal objet d'intérêt de ce tableau, et démontre une fois de plus l'engagement des étudiants sondés.

En effet, ils sont 116, soit 73,9% à envisager de poursuivre leurs études. Cet effectif est composé de 81 étudiants ayant validé leur premier semestre et 35 ne l'ayant pas validé en première session d'examen. Par ailleurs, on constate que 20 étudiants de l'échantillon envisagent de se réorienter, 18 autres se sont déclarés indécis, alors que seuls 3 individus envisagent d'intégrer la vie active, et probablement d'arrêter toute activité scolaire (encadré orangé). Une seconde lecture du tableau permet de constater que parmi les 95 étudiants ayant validé leur premier semestre, très peu envisagent de se réorienter ou se trouvent dans l'indécision. Le constat est quelque peu différent chez ceux n'ayant pas validé leur premier semestre (colonne de droite).

Cet état d'esprit dans les semaines précédant les examens du second semestre, peut-elle avoir une incidence sur la motivation des étudiants ?

Disposant de peu de variables pour s'y intéresser de manière approfondie, nous avons décidé d'évaluer l'existence d'une relation entre la validation du premier et du second semestre :

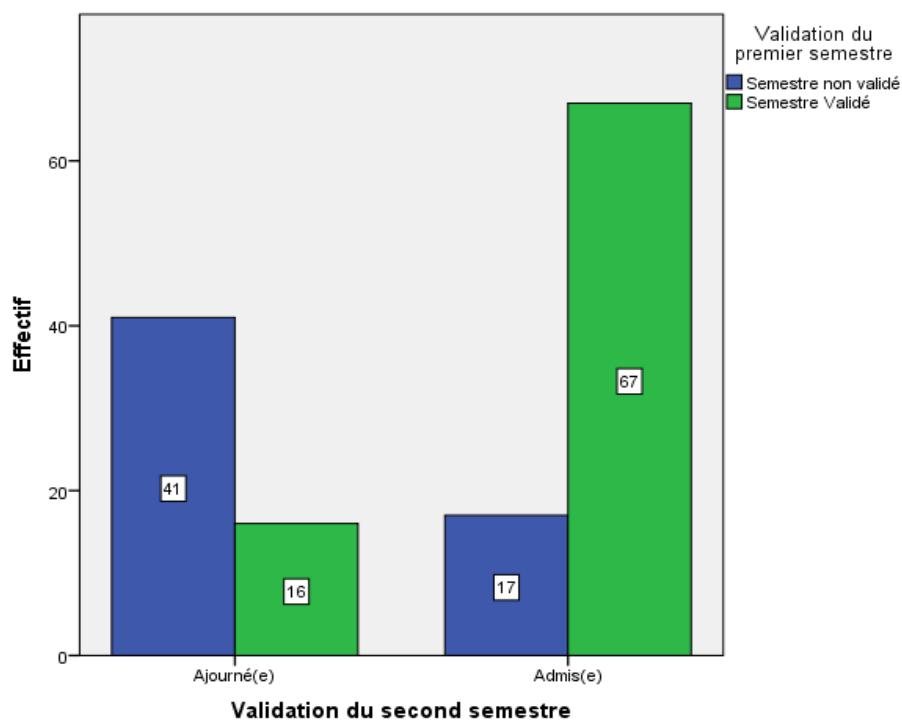


Figure 41 : Comparatif entre les étudiants de LSH ayant validé leurs premier et second semestre (N=141)

La barre verte à droite du graphique montre que la majeure partie des étudiants ayant validé leur premier semestre ont également validé leur second semestre. Sur les 83 étudiants concernés seuls 16 n'ont pas validé le semestre 2. De plus, les barres bleues démontrent un parallèle inversé avec les étudiants ayant été ajournés. Au-delà de cette considération graphique, nous avons établi un test du khi-2 (χ^2) afin d'évaluer la relation et sa force d'un point de vue statistique.

L'hypothèse nulle, c'est-à-dire le discours tenu avant la réalisation du test, suggère qu'il n'existe pas de relation entre les deux variables à analyser. Cette hypothèse est rejetée si le seuil de significativité du test (p) est inférieur à 0,05. Nos résultats indiquent que $p = 0.000$, avec une valeur du khi-2 (χ^2) de 37,472. Un résultat élevé qui indique qu'il existe une relation entre les deux variables, dont la force – évaluée par la statistique Phi – est estimée à hauteur de 0,516 sur une échelle de 0 à 1 : ce qui indique **une très forte relation**³⁰⁸. Autrement dit, au sein de notre échantillon, la majorité des étudiants ayant « réussi » leur premier semestre ont également validé le second. Un constat similaire pour les étudiants n'y étant pas parvenus.

³⁰⁸ Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ. p128

Ces différents constats étant posés (et vérifiés), il convient de s'intéresser désormais aux véritables questions de recherche que cela suggère : les différents indicateurs de l'implication dans les études concourent-ils à favoriser la « réussite » des étudiants ? Sont-ils matérialisés dans des pratiques et des postures de travail spécifiques ? Quelle est l'influence du rapport à la bibliothèque universitaire et à la documentation académique sur la validation des semestres ?

8.2.2 Gestion du « métier d'étudiant » et temps de travail académique

Les fondements posés dans la sous-partie précédente orientent la réflexion vers le rapport que les étudiants entretiennent vis-à-vis du travail universitaire.

Nous allons successivement nous intéresser au temps de travail qu'ils consacrent à leurs tâches académiques, ainsi qu'à leurs modalités de révisions, avant de proposer un nouveau modèle de régression, comprenant l'implication dans les études, les pratiques de travail et la « réussite » aux deux semestres.

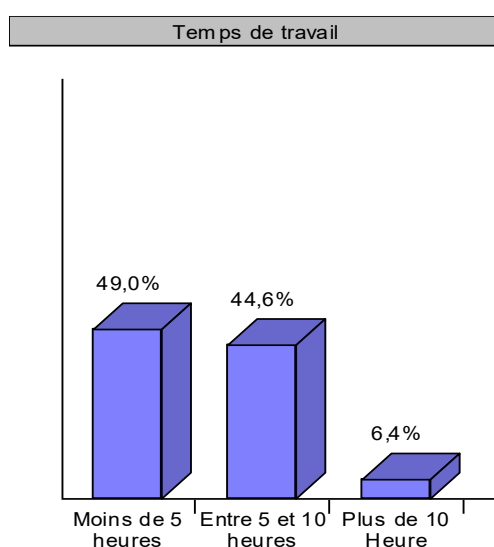


Figure 42 : Temps de travail hebdomadaire déclaratif des étudiants de LSH (N=157)

Le graphique ci-dessus rend compte du temps de travail déclaratif des étudiants. Nous y constatons une certaine équivalence entre ceux y consacrant moins de 5 heures hebdomadaires, et ceux dont le temps de travail est compris entre 5 et 10 heures. Cette répartition des données est précieuse pour l'analyse et permettra d'observer s'il existe un écart

entre ces deux catégories. En ce qui concerne les modalités de révisions, nous proposons de découvrir les principales tendances qui se dégagent de la répartition des réponses :

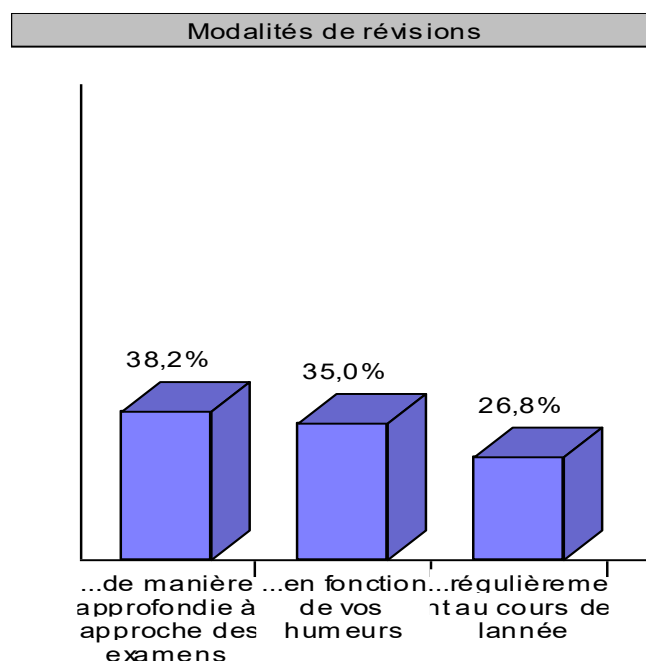


Figure 43 : Modalités de révisions déclaratives des étudiants de LSH (N=157)

À l'instar de la répartition du temps de travail, les modalités de réponses sont plus ou moins homogènes et s'avèrent utiles à servir l'analyse, en ce que l'influence de cette variable pourra être appréciée, tout en respectant une distribution adéquate au sein de l'échantillon.

Cette phase descriptive de présentation des données ayant été réalisée, avec une argumentation présentant un échantillon que l'on peut considérer – en complément de tout ce qui a été démontré auparavant – comme qualitativement pertinent ; nous allons désormais estimer un nouveau modèle de régression (validation du second semestre), qui reconduira les variables significatives du premier modèle, en y incluant l'ensemble de celles abordées dans cette sous-partie :

Modalité active	Modalité de référence	Coefficient (B)	Probabilité (p)	Odds ratio (Exp. b)
Constante		- 3,470	0,000	0,031
Mention au baccalauréat	Pas de mention au baccalauréat	0,358	0,473	1,431
Baccalauréat général	Baccalauréat non général	0,963	0,128	2,618
Aucun redoublement	Redoublement dans le secondaire	1,550	0,016 *	4,712
Forte implication dans les études	Faible implication dans les études	0,973	0 ,058	2,646
Assiduité	Non-assiduité	0,214	0,714	1,239
Validation du premier semestre	Non-validation du premier semestre	1,907	0,000 ***	6,730
Temps de travail (Plus de 5 heures hebdomadaires)	Temps de travail (Moins de 5 heures hebdomadaires)	-0,390	0,436	0,677
Modalités de révisions (fréquentes)	Modalités de révisions (Disparates)	0,101	0,852	1,107
R² de Nagelkerke				44%

Modélisation 2 : Régression logistique visant à analyser l'influence de l'implication dans les études sur la validation du second semestre (N=136)

Compte tenu de la nature et du fait qu'elles aient été recueillies vers la fin du second semestre, il apparaît inapproprié de les appliquer au premier semestre, sans risque de biais évident. C'est la raison pour laquelle, notre modélisation ne s'appliquera qu'au second semestre.

Les résultats indiquent que ce modèle explique 44,7% de la variance chez les étudiants ayant validé leur semestre 2. Nous remarquons que les variables significatives du premier modèle (type et mention au baccalauréat) ne sont pas discriminantes. En outre, les modalités de révisions, le temps de travail hebdomadaire, l'assiduité, ou encore l'implication dans les études, ne semblent pas non plus tenir un rôle déterminant³⁰⁹. En revanche, nous constatons que le *redoublement dans le secondaire* ($p = 0,016$) et surtout *le fait d'avoir validé son premier semestre* ($p = 0,000$) sont des variables significatives. Des critères qui, selon leurs coefficients de régression respectifs (Exp. B) multiplieraient par 4 et 6 la probabilité de valider son second semestre. Cette lecture standard pourrait occulter la teneur réelle de cette information : plutôt que d'y voir la multiplication des chances de « réussite », nous préférons insister sur le fait que *les étudiants ayant validé leur premier semestre font montre d'une plus grande motivation pour le second semestre* ; Soulignant en parallèle qu'un découragement et un investissement moindre semblent affecter ceux n'ayant pas validé leur premier semestre.

Nous avons vérifié cette hypothèse en réalisant un nouveau modèle visant à évaluer la validation du second semestre, en réintégrant les deux variables significatives, auxquelles nous avons rajouté l'implication dans les études (de peu ou non significative). Les résultats émis à partir de ces trois variables expliquent 40,9% de la variance (R^2 de Nagelkerke = 0,409). Des prévisions qui permettent de bien répertorier 76,3% des sondés (75,4% de ceux n'ayant pas validé leurs semestres, et 76,8% de ceux l'ayant validé). L'apport de chaque variable prédictive était la suivante : validation du premier semestre ($p = 0,000$ / Exp. B = 8,174), redoublements dans le secondaire ($p = 0,013$ / Exp. B = 4,090) et enfin l'implication dans les études ($p = 0,022$ / Exp. B = 2,729).

Nous concluons donc en précisant qu'au sein de notre échantillon, les variables relatives à l'implication tangible dans les études, c'est-à-dire le temps de travail, les modalités de révisions, et dans une moindre mesure l'assiduité, n'ont présenté aucune influence sur la validation du second semestre. Une étude conduite avant les examens du premier semestre aurait pu produire des résultats différents. À ce stade de la réflexion, seuls le type de baccalauréat, l'obtention d'une mention au baccalauréat et l'implication déclarative dans les

³⁰⁹ Nous tenons à préciser que l'analyse inférentielle a été complétée par une analyse descriptive (tri-croisé) pour chacune de ces variables, et qu'aucune tendance visuelle et statistique ne permettait d'y voir une influence sur la validation du semestre. Notons enfin que ce modèle a permis de bien répertorier 87,7% (soit 71 individus sur 81) des étudiants ayant validé leur second semestre.

études ont été – dans au moins un des deux modèles – corrélés significativement avec la validation d'un ou des deux semestres.

La sous-partie suivante refermera ce chapitre en questionnant notre première hypothèse de recherche, soit l'une des questions centrales de la thèse : *quelle est l'influence des pratiques informationnelles sur la validation de la première année universitaire ?*

8.3 Influence du rapport à la BU et des pratiques informationnelles sur la « réussite » en première année universitaire : quelle conclusion ?

Après avoir vérifié au sein de notre échantillon un certain nombre de supposés « facteurs » de la « réussite » en première année déjà mise en évidence par les SED, nous allons entrer dans le vif du sujet et nous tourner vers la distinction majeure de notre enquête : l'insertion de nouvelles variables « explicatives ». Celles-ci confèrent une originalité à notre démarche et inscrivent résolument notre objet de recherche dans un espace de discussion scientifique interdisciplinaire entre SIC et SED.

8.3.1 Un rapport distancié à la bibliothèque universitaire est-il préjudiciable à la « réussite » en première année universitaire ?

Le terrain sur lequel nous nous engageons n'est pas vierge de tout point de vue. En effet, les chapitres V et VII ont abouti à certaines conclusions qu'il convient de rappeler brièvement :

Observation n°1	Observation n°2
Les étudiants de L1 (sans distinction), font preuve d'un rapport distancié vis-à-vis de la bibliothèque universitaire (fréquentation et utilisation des ressources info-documentaires)	L'appropriation de la formation documentaire n'est pas assimilée au regard des pratiques (étudiants de L1), et est même considérée comme étant sans véritable intérêt par deux tiers des sondés (déclaratifs).

Synthèse 2 : Récapitulatif des principales conclusions des chapitres V et VII

Ces deux constats largement discutés en amont auraient-ils contribué à entériner tout « suspense » ? Si oui, que suggèrent de tels résultats ?

Nous proposons d'apporter quelques éléments de réponses, à partir du tableau suivant qui expose un modèle de régression évaluant la « réussite » au premier semestre, en la confrontant à l'utilisation des ressources de la bibliothèque universitaire (catalogue documentaire, moteur de recherche, accès distant aux ressources numériques), l'emprunt d'ouvrages, et enfin la fréquentation de la BU comme cadre de travail.

Modalité active	Modalité de référence	Coefficient (B)		Probabilité (p)		Odds ratio (Exp. b)	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2
Constante		0,188	0,478	0,423	0,53	1,207	1,613
Utilisation fréquente de l'accès distant	Utilisation rare/inexistante	0,079	0,391	0,905	0,567	1,082	1,478
Emprunt d'ouvrages		0,83	0,003	0,70	0,935	1,086	1,003
Utilisation du catalogue de la BU	Utilisation rare/inexistante	-0,134	1,033	0,839	0,180	0,875	2,810
Utilisation fréquence du moteur de recherche UAdoc	Utilisation rare/inexistante	0,383	-0,91	0,628	0,912	1,467	0,913
Forte fréquence de travail en BU	Faible fréquence de travail en BU	-0,222	-0,48	0,540	0,902	0,801	0,954
Consultation importante du site internet de la BU	Faible consultation du site internet de la BU	0,455	-0,899	0,378	0,77	1,576	0,407
R² de Nagelkerke						6,4%	6%

Modélisation 3 : Régression logistique estimant l'influence de l'utilisation des ressources de la BU sur la validation au premier (N=151) et second semestre (N=136)

Avant d'évoquer les résultats, nous soulignons que l'emploi conféré ici à la régression logistique vise davantage à sonder une hypothèse³¹⁰ (Field, 2013), qu'à établir un véritable modèle. L'analyse révèle ainsi que les modalisations pour les deux semestres sont non-significatives, et sont donc présentées dans la seule optique de le justifier.

En effet, nous constatons qu'aucune des variables indépendantes listées n'est significative ($p < 0,05$), tout comme la modélisation en elle-même, avec un très faible pouvoir explicatif. Aussi, les impressions entrevues dans les chapitres V et VII sont confirmées de manière statistique, et indique que le rapport à la bibliothèque universitaire, et plus précisément l'utilisation des ressources info-documentaires n'influe pas de façon systématique sur la « réussite » des étudiants (L1 LSH) aux deux semestres analysés.

Une telle affirmation engendre de nombreux questionnements, et soulève tout autant de problématiques. Nous soulignons que le propos tenu ici n'est pas neuf, mais avait déjà été souligné par Cathy Perret (2013), qui par prudence avait préféré mettre en garde contre toute extrapolation des résultats³¹¹.

Dans un mouvement transitoire, intéressons-nous à l'influence des pratiques informationnelles (isolées et codifiées) sur la validation des deux semestres de la première année.

8.3.2 L'orientation des pratiques informationnelles conduit-elle à la « réussite » des étudiants ?

Les tendances observées statistiquement quant à l'influence des ressources et des outils de la bibliothèque universitaire sur la validation des semestres de la première année universitaire sont venues confirmer les impressions laissées dès l'entame de cette seconde partie (II).

Nous avons néanmoins voulu aller au-delà de ces constats en hiérarchisant le public sondé en deux groupes sur la base de leurs pratiques informationnelles. Celles-ci s'étendent au-delà de l'utilisation des seuls outils d'aide à la recherche fournis par la bibliothèque universitaire³¹². Aussi, notre enquête a permis d'obtenir *une lecture tridimensionnelle des pratiques informationnelles*, en ce que nous nous sommes intéressé aux outils mobilisés (1), à leurs fréquences d'utilisation (2), ainsi qu'à leur positionnement stratégique (3). Une somme

³¹⁰ Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*, 4th edition. London: Sage Publications. pp.1223-1224

³¹¹ Perret, C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation*, (35), 197-215.

³¹² Si tel était le cas, il s'agirait d'une redite sous une autre forme, des constats effectués *supra*.

d'information qui synthétise pas moins de 18 variables³¹³, codées de manière systématique en deux groupes contrastés : le premier étant composé des étudiants ayant des pratiques considérées comme « univoques »³¹⁴, et le second comprenant les étudiants dont les pratiques font montre d'une « mixité », et d'un recours important à tous les types de ressources disponibles³¹⁵.

Le premier groupe était composé de 102 individus, tandis que le second en comptait 55 autres. Cette classification avait pour objectif d'observer avec plus de précisions l'influence des pratiques informationnelles sur la validation de la première année. Nous avons soumis cette répartition binaire au test statistique du khi-2 (χ^2), dont l'objectif est d'estimer la relation entre deux variables catégorielles (nominal ou ordinal) :

Validation_Semestre Groupe	Semestre non validé	Semestre Validé	TOTAL
Stratégie mixte	25,8% (16)	41,1% (39)	35,0% (55)
Stratégie univoque	74,2% (46)	58,9% (56)	65,0% (102)
TOTAL	100% (62)	100% (95)	100% (157)

Tableau 58 : Tri-croisé entre la validation du premier semestre et les groupes de stratégie de recherche (N=157)

Pour rappel, l'hypothèse nulle, c'est-à-dire le discours tenu avant la réalisation du test, suggère qu'il n'existe pas de relation entre les deux variables à analyser. Cette hypothèse est rejetée si le seuil de signification du test (p) est inférieur à 0,05. Nos résultats indiquent que $p = 0.050$, avec une valeur du khi-2 (χ^2) de 3832³¹⁶.

Si l'on s'en tient à la seule valeur du khi-2 (χ^2), alors on peut considérer le test comme significatif, et admettre l'existence d'une relation entre les deux variables. Nous devons néanmoins souligner qu'il existe un important débat théorique à ce sujet, entre un courant de

³¹³ Il s'agit dans les faits de **10 variables pilotes** (fréquence d'utilisation des outils et des ressources informationnelles), auxquelles s'ajoutent **8 variables de contrôle ou d'ajustement** (positionnement stratégique dans la démarche de recherche). La procédure de classement des étudiants dans l'un des deux groupes a été réalisée en double aveugle, avec l'assistance d'un condisciple. À l'issue de la procédure, les affectations ont été mises en commun pour en évaluer les tendances. Seuls, 9 cas n'ont pas reçu la même affectation et ont ainsi nécessité une discussion.

³¹⁴ Cette mention fait référence à des pratiques peu diversifiées, et se contentant généralement d'utiliser les moteurs de recherche généralistes comme principal moyen de recherche, sans trop de considération pour les autres moyens disponibles.

³¹⁵ À l'inverse de la catégorie précédente, les pratiques de recherches d'informations des étudiants classés dans ce groupe témoignent d'une utilisation plus élargie des possibilités offertes par les différents moyens à leur disposition.

³¹⁶ Si une lecture première laisse penser qu'il existe une relation entre les deux variables, celle-ci est de faible ampleur si l'on se réfère à la statistique Phi, qui précise la force de la relation. Son indice est estimé à 0.156 sur une échelle allant de 0 à 1.

pensée estimant que le test est significatif si p est égal ou inférieur à 0,05, alors que certains praticiens considérant une lecture littérale préconisent que le test soit inférieur à 0,05 pour être jugé recevable.

Afin de pallier toute incertitude, nous avons effectué une recherche au sein de la littérature, en quête d'un autre indicateur de la validité du test. Stafford et Bodson (2006) proposent une lecture duale entre la valeur limite du khi-2 et l'indice de probabilité du test. Ils soulignent que pour qu'un test dont p est égal ou inférieur à 0.05 soit significatif, sa valeur doit être au minimum de 3841³¹⁷. Un seuil qui invalide donc la recevabilité de notre test ($3832 < 3841$). Nous soulignons par ailleurs, qu'auprès de ce même échantillon ($N=141$ cette fois³¹⁸), ***la relation entre la validation du second semestre et le groupe de pratique informationnelle s'est également révélée non-significative*** : khi-2 (χ^2) = 0,259, avec une probabilité (p) de $0,718 > 0,05$.

Nous allons reformer cette partie en observant la répartition graphique des données, afin d'en proposer une interprétation plus qualitative, sans toutefois tenter de contourner insidieusement les lois de la probabilité :

³¹⁷ Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *Op. Cit.* p.125

³¹⁸ Les données manquantes sont dues aux étudiants n'ayant pas fourni d'informations permettant de les identifier pour le second semestre (numéros étudiants, patronyme).

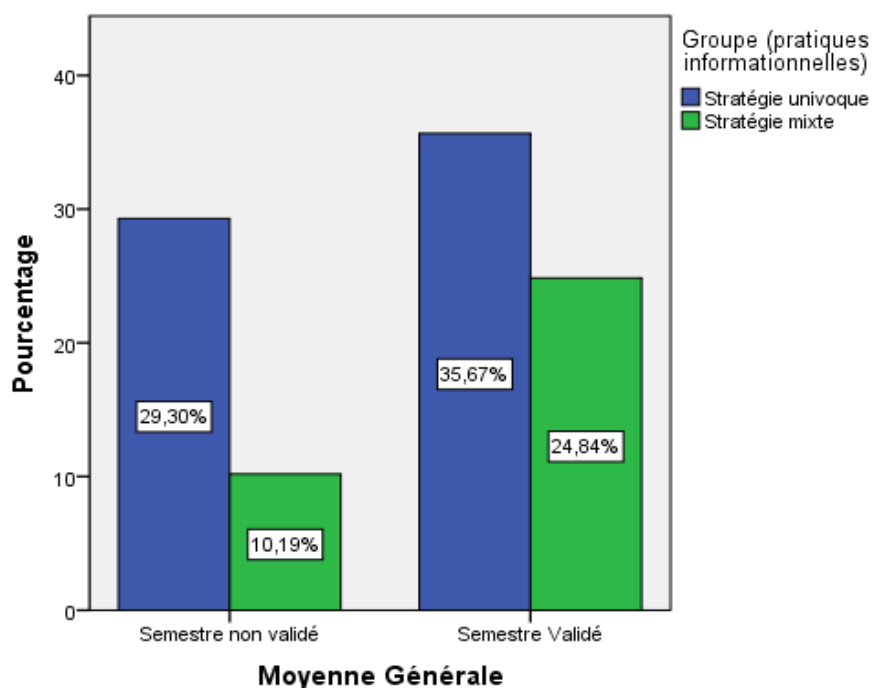


Figure 44 : Croisement entre la « réussite » au premier semestre et le type de pratiques informationnelles des étudiants de LSH (N=157)

Nous observons que la répartition est inégale au sein de l'échantillon, puisqu'en effet seuls 55 étudiants sur les 157 le composant ont été considérés comme ayant une stratégie de recherche en adéquation avec ce qui est attendu en milieu universitaire³¹⁹. On peut toutefois souligner que dans cette catégorie, seuls 16 étudiants n'ont pas validé leur premier semestre et que par conséquent *avoir recours à ce type de stratégie est propice à la validation des semestres*. Et c'est sans nul doute le discours à tenir, compte tenu de la situation décrite dans les chapitres précédents.

En effet, cette perspective s'avère plus constructive pour servir les missions que se proposent la bibliothèque universitaire et le corps enseignant. Une posture qui gagne en pertinence quand on considère que seul un tiers des étudiants sondés adopte ce type de stratégie de recherche, et donc de travail.

Quoi qu'il en soit, *nos résultats nous autorisent à penser que l'orientation des pratiques informationnelles n'a pas d'incidence statistique sur la « réussite » des étudiants de LSH (semestre 1 et 2)*. Ce qui infirme ainsi notre première hypothèse de recherche.

³¹⁹ Nous entendons par là, les attentes des enseignants et des bibliothécaires, quant à la capacité à faire preuve dans les pratiques de recherche d'esprit critique dans la sélection, la validation et la communication des informations recueillies.

Toutefois, on peut nuancer le propos en insistant sur le fait que les étudiants dont les pratiques informationnelles embrassent l'ensemble des ressources disponibles aboutissent en interne à une part importante de validation des semestres.

En somme, l'orientation des pratiques informationnelles dispose bien d'une influence, mais ne constitue pas une condition *sine qua non* de « réussite », puisque de nombreux étudiants y parviennent sans y avoir recours. Pour s'en convaincre, nous allons proposer un dernier modèle de régression, dans lequel les variables pertinentes de ce chapitre (type de baccalauréat, mention au baccalauréat et implication dans les études) seront complétées par l'insertion des deux groupes de pratiques présentés en amont :

Modalité active	Modalité de référence	Coefficient (B)		Probabilité (p)		Odds ratio (Exp. b)	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2
Constante			-3,379		0,000		0,34
		-1,729		0,004		0,177	
Baccalauréat général	Baccalauréat non général	0,504	1,233	0,294	0,45 *	1,655	3,431
Mention au baccalauréat	Pas de mention au baccalauréat	1,408	0,456	0,001 **	0,369	4,088	1,578
Implication dans les études	Non-implication dans les études	1,139	0,982	0,005 **	0,40 *	3,124	2,671
Pratiques informationnelles « Mixte »	Pratiques informationnelles « Univoque »	0,213	-0,673	0,611	0,186	1,238	0,510
Validation du premier semestre	Non-validation du premier semestre	-	1,899	-	0,000 ***	-	6,677
R² de Nagelkerke						26,8%	45,4%

Modélisation 4 : Régression logistique comportant les variables pertinentes des précédentes modélisations, en y intégrant les groupes de pratiques informationnelles pour le premier (N=151) et le second semestre (N=135)

Nous distinguons ici de façon claire que les groupes d'appartenance n'ont statistiquement aucune incidence dans le fait de valider ou non le premier ($p = 0,611 > 0,05$) ou le second semestre ($p = 0,186 > 0,05$).

Sans nous y attarder davantage, nous poursuivrons dans la sous-partie suivante en questionnant cette situation, et en tentant d'y apporter quelques pistes de réflexions.

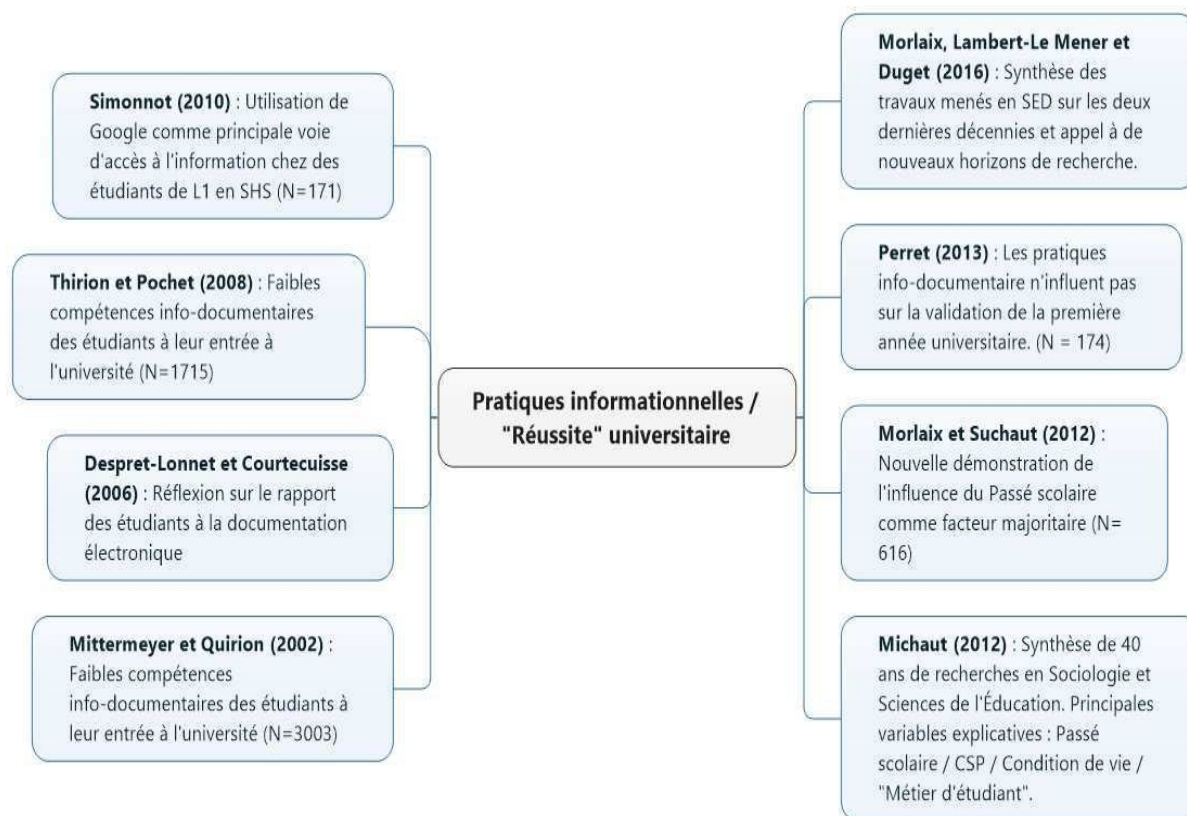
8.3.3 Entre adaptation au système et adaptation du système : les pratiques informationnelles révélatrices d'un changement de pôle ?

Nous venons de conclure (non sans réserve) que l'orientation des pratiques informationnelles n'influe pas de façon systématique sur la « réussite » des étudiants de LSH (N=157). Aussi dérangeante que puisse sembler une telle affirmation, pouvait-il réellement en être autrement ?

Nous entendons signaler par cette question rhétorique qu'une action visant à colliger la littérature scientifique consacrée respectivement à la « réussite » en première année universitaire, et aux pratiques informationnelles dans le secondaire et à l'université³²⁰ est suffisante pour envisager un tel cas de figure.

Pour servir la démonstration, nous avons réalisé une synthèse confrontant ces deux courants de recherche, et leurs récents apports dans la littérature francophone (France, Québec, Belgique) :

³²⁰ Une thématique de recherche sur laquelle la littérature scientifique en France est peu prolifique, lui préférant des études conduites auprès d'élèves du secondaire (collège, lycée).



Synthèse 3 : Représentation des principaux apports des littératures en SIC et SED quant aux compétences informationnelles et la notion de "réussite" à l'université

Cette synthèse propose un dialogue constructif et complémentaire en SIC (gauche) et SED (droite), dans lequel notre objet de recherche apparaît au centre des débats, croisant ainsi ces deux traditions de recherche dans le but d'une fécondation mutuelle.

D'un côté les SIC signalent le manque de savoir et savoir-faire informationnels des étudiants, de l'autre les SED démontrent le caractère « explicatif » du passé scolaire sur le fait de gravir le premier échelon de l'échelle universitaire. Penser les pratiques informationnelles comme un possible « facteur » clé de la « réussite » des étudiants peut sembler en décalage avec ce qui a été démontré par la littérature. Cela ferait presque oublier que cette situation ne dépend pas uniquement des étudiants.

En effet, *si l'orientation des pratiques informationnelles n'influe pas statistiquement sur la validation de la première année, il est primordial de se demander ce qui peut expliquer cette singularité.* Nous rappelons qu'il existe au sein de l'université, l'idée d'une socialisation nécessaire (ou « affiliation ») visant à ce que les étudiants s'adaptent au système et en suivent les « règles du travail intellectuel » (Coulon, 1999). Autrement dit, qu'ils

acquièrent des connaissances et des compétences normatives. Dans la perspective qui nous intéresse ici – la question info-documentaire – cela renvoie à ce qu'Alexandre Serres (2012) qualifie de compétences informationnelles « *attendues* » dans un environnement donné. Les réponses fournies par les enseignants et les bibliothécaires quant aux compétences des étudiants (de manière indifférenciée) confirment cette impression, puisque ces deux corps de métiers soulignent la faible adhésion des étudiants aux normes de travail et de savoir-être prescrits.

Seulement, nous avons vu dans les chapitres V et VII que la majorité des étudiants de L1 rejette cette socialisation voulue par le système universitaire, et agit selon leurs propres desseins. Les opinions sur la formation documentaire en sont la plus parfaite illustration. Une lecture de Michel de Certeau et des « *pratiques buissonnières* » (1983) apparaît incontournable dans un tel cas de figure.

Si les étudiants au regard de la littérature (Mittermeyer et Thirion, 2002 ; Thirion et Pochet, 2008) présentent des faiblesses au moment d'entrer à l'université, et que l'affiliation Coulonienne (1999) est mise à mal, il n'est pas hardi de considérer que la première année universitaire n'atténue pas ce constat de faiblesse, et qu'ainsi les pratiques informationnelles et la formation documentaire ne soient pas plus influentes dans la validation des semestres.

Dans ce courant réflexif, une question fondamentale s'impose : ***si les étudiants (L1-M2) ne s'adaptent pas au système universitaire et à ses normes de travail, l'inverse n'est-il pas survenu ? Et si oui, quels critères permettent de l'identifier ?***

Nous nous sommes donc intéressé à un indicateur que l'on peut considérer comme important dans la « réussite » en première année universitaire : ***la notation***. Si les données ne concernent pas exclusivement les enseignants ayant procédé à l'évaluation des étudiants sondés (L1 LSH), elles sont néanmoins éclairantes dans une perspective visant à généraliser le constat. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses d'enseignants (issus de domaines divers) ayant à charge des étudiants de première année :

	Très faiblement	Faiblement	Fortement	Très fortement	Total des observations
LSH ³²¹	1	12	9	0	27
SEN	9	8	7	0	22
SJP	1	2	1	1	5
SEG	1	4	1	0	6
STAPS	0	5	3	0	8
Total	12	29	21	1	68

Tableau 59 : Incidence des pratiques informationnelles des étudiants de L1 sur la notation des enseignants, par domaine disciplinaire

Les résultats témoignent d'une certaine homogénéité entre les enseignants ayant estimé que la mobilisation de références info-documentaires variées ; et les compétences qui les accompagnent (sélection, évaluation et communication de l'information) influent, ou non, sur leur façon de noter.

L'encadré orangé signale la particularité des sciences Exactes et Naturelles, en ce que le rapport à l'information y est différent. Nous soulignons d'ailleurs que certains enseignants issus de ces disciplines ont pointé le caractère « *info-doc* » du sondage. Aussi, en faisant abstraction de ce domaine d'étude, nous parvenons à une répartition quasi égalitaire entre les enseignants ayant estimé tenir faiblement ou fortement compte des paramètres informationnels mentionnés supra (encadré violet). Cela se vérifie auprès des enseignants de LSH (13 / 9), et avec plus de prudence chez leurs homologues de SEG (5 / 1), de SJP (3 / 2) et de STAPS (5 / 3).

Afin de mieux apprécier l'hypothétique adaptation (ou degré d'exigence) des modalités de notations, nous avons également interrogé les enseignants sur les autres étudiants du premier cycle (L2/L3) et du second cycle (M1/M2). Les résultats sont exposés dans le tableau suivant :

³²¹ Les sigles de cette rangée font référence aux six domaines de formations considérés dans notre enquête : les Lettres et Sciences Humaines (*LSH*), les Sciences Exactes et Naturelles (*SEN*), les Sciences Juridiques et Politiques (*SJP*), les Sciences Économiques et de Gestion (*SEG*) et les Sciences et Techniques Appliquées Physique et Sportives (*STAPS*).

	Très faiblement	Faiblement	Fortement	Très fortement	Total des observations
LSH	0 / 1	7 / 2	18 / 19	1 / 9	34 / 38
SEN	6 / 3	12 / 3	8 / 15	3 / 7	32 / 35
SJP	0 / 0	1 / 0	2 / 0	2 / 5	6 / 5
SEG	0 / 0	2 / 0	4 / 2	1 / 3	7 / 5
STAPS	0 / 0	5 / 1	5 / 2	0 / 7	10 / 10
Total	6 / 4	27 / 6	39 / 39	7 / 31	/

Tableau 60 : Incidence des pratiques informationnelles des étudiants avancés sur la notation des enseignants, par domaine disciplinaire. L2-L3 (N=89) et M1-M2 (93)

Nous précisons qu'en bleu, dans chaque cellule figurent les données relatives aux étudiants de L2-L3, et qu'en vert, nous retrouvons celles relatives aux étudiants de M1-M2.

En ce qui concerne les premiers cités, nous constatons qu'à l'exception des Sciences Exactes et Naturelles (encadré orangé), la tendance apparaît moins équilibrée et penche nettement en faveur d'une plus forte prise en compte de ces critères dans la notation. Cela se vérifie auprès des enseignants de LSH (19/34), et bien que leurs effectifs soient de moindre ampleur, également auprès de leurs homologues de SJP (4/6) et les SEG (5/7). Enfin, notons l'équilibre qui se dégage chez les enseignants de STAPS.

En ce qui concerne les étudiants de Masters, l'interprétation est sans équivoque, puisque sur les 93 enseignants s'étant prononcés, 82 ont estimé que la mobilisation de référence informationnelle et des compétences qui les sous-tendent, influent fortement (39), voire très fortement (31) sur la notation des étudiants.

La mise en relief des résultats donne à voir une forme de gradation de cette exigence, au fur et à mesure de l'avancée des étudiants sur l'échelle universitaire. *Peut-on alors parler d'un seuil de tolérance ? Ou faut-il simplement y voir les conséquences des attentes liées aux différents paliers universitaires (L/M) ?*

Il semble difficilement acceptable d'envisager une exigence similaire entre des étudiants de première année, et leurs homologues de Masters. Toutefois, le propos central est ailleurs :

nous avons vu dans le chapitre précédent (VII) que les enseignants (indépendamment du domaine) et les bibliothécaires, soulignaient les faibles compétences informationnelles des étudiants (sans distinction de niveau de formation) comme le rappelle la synthèse ci-dessous :

	L1	L2/L3	M1/M2
Point de vue des enseignants (N = 102)	Insuffisantes	Insuffisantes	Mitigées
Point de vue des bibliothécaires (N = 4/6)	Insuffisantes	Insuffisantes	Moyennes

Synthèse 4 : Point de vue des enseignants et des bibliothécaires sur les compétences info-documentaires des étudiants par niveau de formation

Notre intuition nous pousse donc à percevoir dans ces deux lectures (le point de vue sur les compétences informationnelles des étudiants, et l'influence de ces mêmes facteurs sur la notation), une nécessaire adaptation aux profils des étudiants. Le principe d'un tel raisonnement n'est pas de remettre en cause les modalités de notation, mais de souligner une *tolérance « compréhensive »* vis-à-vis des compétences informationnelles des étudiants. Une situation selon nous particulièrement plausible pour ceux faisant leur entrée à l'université (L1).

Afin d'éviter tout amalgame (remise en cause de la certification), il convient de rappeler que ces éléments ne constituent qu'un critère parmi tant d'autres dans la grille de notation des enseignants ; au même titre que les savoirs disciplinaires, les qualités rédactionnelles ou réflexives. Par prudence, et par manque de données permettant de porter une analyse plus approfondie³²², nous nous en tiendrons à notre intuition première.

Derniers, mais non des moindres, il paraît évident que les réflexions qui se proposent de questionner la notion de « réussite » à l'université doivent prendre en considération les modalités et les logiques d'actions, dissimulées derrière la notation³²³. Un point d'autant plus

³²² Il serait d'ailleurs intéressant d'approfondir cette question dans une étude ultérieure. En effet, comparer les grilles de notations de disciplines (ou domaines), et de niveaux d'étude différents, peut être très pertinent pour évaluer l'importance accordée par les enseignants à la culture de l'information.

³²³ À cet égard, une prise en considération au niveau micro-sociologique s'impose. Il s'agirait alors d'observer une seule discipline, autrement dit, les étudiants et les enseignants directement concernés.

important que la « réussite » est presque exclusivement analysée au regard de la validation des semestres.

Conclusion du chapitre VIII

Ce chapitre vient clôturer une réflexion nous ayant conduit de l'analyse du rapport des étudiants vis-à-vis de la bibliothèque universitaire, à l'influence des pratiques informationnelles sur la validation ou non, de la première année universitaire.

Concernant ce dernier point, nous nous sommes intéressé dans un premier temps aux principaux « facteurs » mis en évidence par les SED, à savoir les critères socio-démographiques et l'influence du passé scolaire. Les conclusions de deux décennies de recherche ont également été réaffirmées au sein de notre échantillon, puisqu'en effet, le type de baccalauréat et surtout l'obtention d'une mention se sont révélés être statistiquement significatifs dans la validation des deux semestres. Nous avons par ailleurs souligné que l'obtention du second semestre était corrélée à une motivation (ou confiance) plus importante pour le second semestre, et aboutissait à un fort taux de validation du second semestre. Une situation déjà pressentie et observée du point de vue des Sciences de l'Éducation³²⁴ (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Du reste, si l'âge d'entrée à l'université, ou encore le fait d'avoir ou non redoublé dans le secondaire n'ont pas (toujours) été significatifs, la taille de l'échantillon et sa répartition (rareté des profils de redoublants) sont à souligner.

En outre, nous nous sommes intéressé à l'implication des étudiants dans leurs cursus, de manière déclarative et objectivable (temps de travail, motivation d'inscription, modalité de révision et assiduité). L'échantillon s'est ainsi révélé « qualitatif », en ce que 70 à 80 % des sondés se sont déclarés impliqués dans leurs études.

Pourtant, cette motivation réelle ne s'est pas révélée corrélative avec le rapport à la bibliothèque universitaire, et l'utilisation des ressources info-documentaires proposées. L'inférence statistique a de surcroît démontré qu'il n'y avait aucune incidence entre les deux éléments précités et la validation des semestres. Afin d'enrichir l'analyse, nous avons eu recours au codage de deux groupes, établis en fonction de pratiques informationnelles considérées comme univoques et rudimentaires d'une part (groupe 1), et plus élaborées et variées d'autre part (groupe 2). Cette affectation s'est effectuée de façon systématique sur la

³²⁴ Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136(1), p.101

base de 18 variables associées aux outils et ressources mobilisés (1), à leurs fréquences d'utilisation (2), et à leurs positionnements stratégiques dans le processus de recherche (3). Si cette catégorisation a mis en évidence un pourcentage de « réussite » plus important chez les étudiants appartenant au second groupe, l'inférence statistique ne permet pas d'y voir une association significative. Ce qui nous a conduit à rejeter la première hypothèse, laquelle suggérerait une influence de l'orientation des pratiques informationnelles sur la validation de la première année universitaire. Néanmoins, il convient de nuancer ce propos en soulignant que ce type de stratégie semble favoriser cet objectif.

Fort de ces conclusions, nous avons donc cherché à sonder les raisons pour lesquelles l'orientation des pratiques informationnelles ne serait pas davantage « déterminante », en nous intéressant à un indicateur à ne pas négliger : la notation des enseignants. La confrontation de ce critère avec le point de vue de ces derniers sur les compétences informationnelles des étudiants, nous laisse penser qu'*il existerait un seuil de tolérance, visant à ne pas sanctionner de façon systématique une carence généralisée.*

Ceci témoigne de la complexité des objets et des concepts que nous étudions, notamment en ce qui concerne la notion de « réussite » à l'université, dont la portée va bien au-delà du simple passage d'un niveau d'étude (L1) à un autre (L2). Aussi, le chapitre suivant se propose de discuter de cette notion à l'aune des représentations des principaux individus concernés au sein de l'université (étudiants, enseignants et bibliothécaires).

CHAPITRE IX. Caractère protéiforme de la « réussite » à l'université : pour une perspective croisée

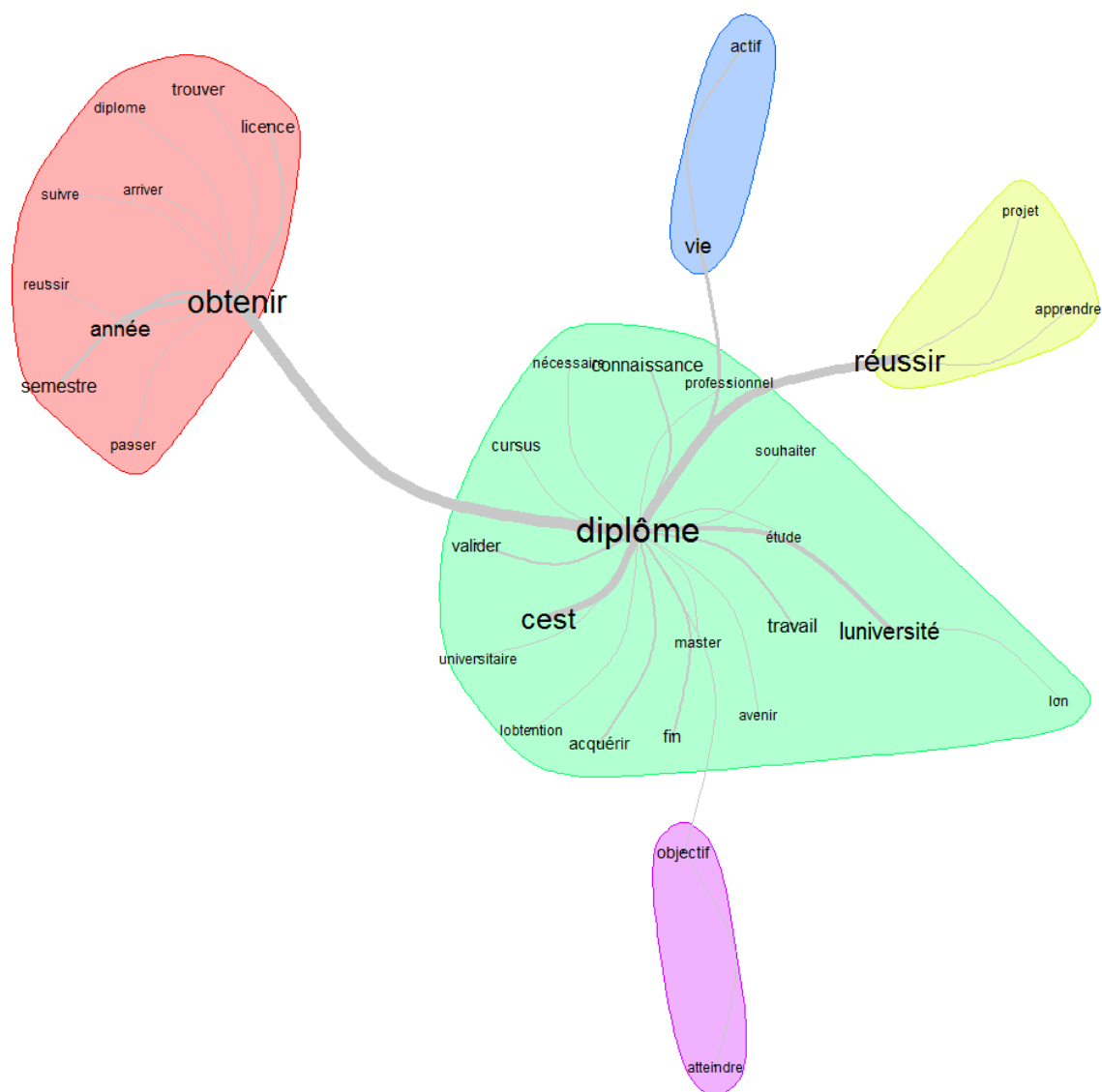
Dans la partie théorique, nous avons mené une réflexion sur la notion de « réussite », en proposant une déconstruction opérée par un point de vue critique. Au regard de la littérature scientifique consacrée à ce sujet, les tentatives de délimitations sont apparues floues, non conceptualisées (nous en parlons comme d'une notion et non d'un concept), ou tout simplement inexistantes. Aussi, à cette approche critique, nous avons jugé bon – par l'intermédiaire de la prosopopée – de donner la parole aux différents acteurs principalement concernés par cette question, afin qu'ils expriment leurs représentations de la « réussite » à l'université.

9.1 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des étudiants

Nous entamerons cette réflexion analytique avec les étudiants, que les discours politico-médiatiques placent au centre de la question de la « réussite ».

9.1.1 La représentation de la « réussite » à l'université selon les étudiants de première année

Notre enquête auprès des étudiants de première année (N = 315), nous a permis de recueillir 246 représentations auprès d'étudiants de disciplines différentes. Nous précisons ici que la variable disciplinaire ne s'est pas avérée discriminante, et n'a donc pas une grande importance pour l'interprétation. Afin d'offrir une vision synthétique des données, nous avons réalisé une analyse de similitude, laquelle figure ci-dessous :



Modélisation 5 : Représentations de la « réussite » à l'université chez les étudiants de L1 (N = 246)

L'interprétation doit tenir compte de la taille des caractères, en ce qu'elle indique la répétition des occurrences concernées dans le discours³²⁵. Par ailleurs, les formes (éléments colorés) expriment un intérêt singulier. Nous constatons ainsi que le *diplôme* (122 occurrences) figure en position centrale dans la forme la plus imposante (vert), laquelle contient des termes qui font référence à l'université (connaissance, cursus, master), mais qui se donne également à voir comme la finalité de cette acquisition (fin, avenir, travail, professionnel). La forme de gauche met en avant l'*obtention* (100 occurrences), qui doit être vue comme le verbe qui

³²⁵ Le corpus est composé de 246 répliques, et comprend 3202 occurrences, 552 formes (mots) et 303 hapax (mots présents une seule fois).

accompagne le plus souvent le diplôme (rose). D'ailleurs, les satellites qui y gravitent autour précisent bien cette portée (valider, semestre, licence, passage). Notons par ailleurs que l'emploi du verbe *réussir* (70 occurrences) est à rapprocher des notions de projet et d'apprentissage. Enfin, les deux dernières formes – d'importance plus modeste – précisent un *objectif à atteindre* et suggère une finalité : la *vie active*.

La somme des répliques nous place devant un schéma faisant de la « réussite » pour les étudiants un objectif dont l'acquisition (le diplôme) leur permettra de s'insérer par l'intermédiaire d'arguments professionnels acquis à l'université. La portée de ces représentations met en avant le caractère pragmatique qui se dissimule derrière cette notion. En effet, en extrapolant quelque peu, l'université devient dans les représentations un moyen permettant d'atteindre un but, qui n'est pas tant le diplôme (tremplin), mais l'insertion professionnelle (la vie active).

Nous allons illustrer ce propos avec l'insertion de quelques répliques tirées du verbatim, où les étudiants concernés (L1) expriment leurs représentations de manière spontanée :

- « *Avoir son diplôme, et le bagage nécessaire pour entrer dans la vie active.* »
(Femme, 21-24 ans, MIPC)
- « *Avoir son diplôme puis pratiquer le métier rêvé* » (Homme, 19 ans, Droit Sciences politiques)
- « *C'est avoir mon diplôme pour que je puisse exercer un emploi stable* »
(Femme, 21-24 ans, Biologie-Biochimie)
- « *Terminer à l'université et réussir dans le métier que l'on désire* » (Homme, 19 ans, Espagnol)

Nous constatons ainsi que l'idée qui émerge de l'analyse de similitudes (synthèse de l'ensemble des réponses), s'observe clairement dans les répliques originelles. Les mots ne sont pas neutres ; aussi l'évocation de certains étudiants définissant la « réussite » à l'université comme le fait de « ressortir diplômé » (Femme, 20 ans, Biologie Biochimie), ou encore de « quitter l'université avec un diplôme » (Homme, 18 ans, Anglais) ont une connotation singulière.

Par ailleurs, nous avons ainsi pu constater que nombre d'étudiants accordaient une importance capitale à ce passage à/par l'université, et y plaçaient de sérieux espoirs :

- « "Réussir" à l'université pour moi, c'est acquérir un diplôme et grâce à ce diplôme, mon avenir ne sera pas gâché. » (Homme, 18 ans, Lettres)
- « Avoir un diplôme à la fin, et pouvoir poursuivre en master pour avoir un bon boulot » (Homme, 20 ans, Espagnol)
- « C'est réussir dans la vie » (Homme, 21-24 ans, Biologie-Biochimie)
- « S'assurer un avenir » (Femme, 20 ans, Langues et Cultures Régionales)

En outre, certains étudiants ont répondu par de courtes répliques mettant en avant « le diplôme », ou encore la « validation de semestre » ; soit les critères les plus triviaux de la « réussite » (scolaire), et les plus repris par la doxa. Mais la « réussite » à l'université pour les sondés s'étend aussi au-delà du diplôme ou de l'insertion professionnelle, et peut ainsi prendre des formes variées :

- « Diplôme supérieur, meilleure estime de soi, savoir universitaire » (Femme, plus de 29 ans, Histoire)
- « Réussir à comprendre un domaine qui peut servir pour le travail, mais aussi la vie de tous les jours » (Homme, 21-24 ans, Eco-Gestion)
- « Réussir à l'université, cela ne veut pas seulement dire avoir sa première année et ainsi de suite. C'est un tout, que ce soit au niveau du travail, des relations avec les gens, etc. » (Homme, 19 ans, LCR)

Force est de constater que cette exposition et ce cheminement réflexif nous conduisent bien loin de l'idée de « réussite » exprimée dans les médias ou les discours politiques, voire même scientifiques. Notre réflexion critique de cette notion y aura gagné en pertinence. Aussi, nous

allons clôturer cette sous-partie, en proposant de nouvelles répliques qui synthétisent les axes abordés. « Réussir » à l'université pour les étudiants de première année renverrait donc à :

- « [...] en ressortir avec un diplôme et prêt à commencer la vie active. Mais ne pas réussir à l'université ne veut pas forcément dire que l'on n'a pas réussi dans la vie et surtout sur le plan personnel. » Femme (19 ans, Droit-Science Politique).
- « *Atteindre ses objectifs* » (Femme, 19 ans, Histoire)
- « *Valider ses semestres, avoir trouvé sa voie !* » (Femme, 19 ans Biologie-Biochimie)
- « [...] *réussir son cursus, pour avoir son diplôme et exercer.* » (Femme, 20 ans, Droit - Science Politique)

En somme, la notion de « réussite » est premièrement synonyme pour les étudiants de validation de semestre et d'obtention de diplôme. Une lecture plus approfondie a permis d'observer que la perspective visée était l'insertion professionnelle, et qu'au sein même de la sphère universitaire, d'autres objectifs (quête de soi, épanouissement, intégration) étaient également mis en avant.

La sous-partie suivante sera consacrée aux représentations d'étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire (L2-M2). Leurs discours seront considérés en fonction du point d'ancrage que constituent dans notre analyse les représentations des étudiants de première année (L1).

9.1.2 Représentations des étudiants avancées sur l'échelle universitaire (L2 à M2)

Nous allons poursuivre en nous intéressant cette fois, à des étudiants plus avancés sur l'échelle universitaire. Le verbatim a été collecté lors d'un sondage préliminaire ayant pour objectif de circonscrire les représentations des étudiants³²⁶. Les différents niveaux de lecture

³²⁶ Ce sondage a été signalé dans la présentation (page 114 - note 208) de la méthodologie consacrée aux étudiants avancés (L2 à M2). L'important taux de participation nous a conduit à l'intégrer au sein de l'analyse.

représentations³²⁷. Comme indiqué précédemment, ce sondage avait pour objectif d'éclairer nos intuitions, et n'a été retenu qu'en raison de la pertinence des informations recueillies. De plus, nous soulignons que la question adressée aux étudiants les invitait à donner leurs points de vue sur ce que « *signifie réussir leurs [ses] études* » universitaires. La formulation de la question diffère donc de celle destinée aux étudiants de première année. Pour autant, les résultats sont-ils différents ?

La lecture du graphe indique qu'il n'en est rien. En effet, nous observons que le diplôme figure au centre des représentations (rose) et est fortement associé (satellites) à l'idée d'acquisition de compétences et de connaissances, en vue de l'employabilité (travail, métier, emploi). Cette interprétation trouve une extension dans la figure bleue (à droite). Du reste, l'idée d'objectif à atteindre, d'orientation vers la voie adéquate, ou encore l'obtention de mention, voire l'atteinte d'un seuil de diplôme est présente dans quelques discours.

En somme, il n'existe manifestement pas de distinctions entre les représentations des étudiants de L1 et leurs homologues plus avancés sur l'échelle universitaire. Le corpus étant composé en majorité d'étudiants de Master, renforce donc cette affirmation. Les questions relatives à la représentativité et la distinction disciplinaire ne semblent pas offrir de lecture différenciée, tant le propos semble homogène. L'insertion de quelques répliques aura pour dessein de le démontrer de façon partielle.

En outre, compte tenu du profil des étudiants sondés, l'idée d'insertion professionnelle est encore plus prégnante :

- « *Réussir ses études, c'est le fait de pouvoir s'insérer dans la vie professionnelle. Sinon, on a l'impression d'avoir étudié pour rien.* » (Femme, 31-35 ans, M2 MEEF)
- « *Obtenir son diplôme et trouver du travail tout de suite* » (Femme, 31-35ans, M2 Lettres)
- « *Avoir son emploi en récompense* » (Femme, 18-25 ans, L2 STAPS)
- « *Avoir effectué des études qui débouchent sur un métier pour lequel on sera payé à hauteur du niveau atteint. À mon sens cela ne veut pas dire seulement valider, il y a*

³²⁷ Notons que cette analyse de similitudes (ADS) a été réalisée à partir de 280 répliques, comprenant 3436 occurrences, 590 formes (mots) et 317 hapax (mots n'apparaissant qu'une fois).

aussi la finalité derrière : obtenir un poste conséquent. » (Femme, 31-35 ans, M2 Droit)

Ce que nous avons antérieurement qualifié de dimension pragmatique s'illustre de nouveau à travers ces quatre représentations, dont l'essence est très présente dans les discours. Certains étudiants ont ainsi résumé la « réussite » dans les études à « *être capable d'être un professionnel* » ou plus sommairement « *travailler* ».

En outre, l'idée d'insertion professionnelle s'accompagne d'acquisition de connaissances et de compétences servant cet objectif :

- « *"Réussir ses études" signifie pour moi obtenir son diplôme grâce à un travail personnel important. Mais aussi cela signifie de pouvoir rentrer sur le marché du travail avec une réelle plus-value et une maîtrise de ce qui a été enseigné.* » (Femme, 18-25 ans, L3 Droit)
- « *Trouver sa voie, avoir le bagage nécessaire pour rentrer dans la vie active et avoir un métier dans notre filière.* » (Femme, 18-25 ans, L3 Biologie-Biochimie)
- « *Pour certains cela se résumerait tout simplement à en sortir avec un diplôme. Mais cela va peut-être au-delà. C'est sortir avec des compétences, mais aussi un savoir-faire, permettant de développer des "envies/projets" personnels. Autrement dit, ne pas finir ses études de façon scolaire (j'ai appris telle chose donc c'est comme cela), mais pouvoir développer soi-même, avoir une interprétation personnelle, voire créer...* » (Femme, 18-25 ans, M2 Économie-Gestion)
- « *Pour moi réussir ses études c'est avoir acquis suffisamment de bagages pour trouver un travail correspondant à nos compétences sans trop de difficultés et pouvoir s'insérer de manière efficace dans le monde du travail avec tout ce qu'on aura appris à l'université. De plus pour moi réussir ses études c'est pouvoir finaliser toutes ses années universitaires selon un projet professionnel mûrement réfléchi. » (Femme, 18-25 ans, M2 Droit)*

Ce second niveau de lecture confirme les conclusions émises lors de l'analyse consacrée aux étudiants de première année, où la « réussite » à l'université est définie comme un accomplissement personnel, passant par l'obtention du diplôme, visant – et il faut le souligner – l'insertion professionnelle. Ce qui suggère quelque idée en vue d'une éventuelle conceptualisation de ce qui selon nous, constitue (encore) une notion.

Nous refermerons cette réflexion sur les étudiants avancés en s'intéressant à ceux dont les parcours se distinguent en ce qu'ils ont échoué à plus de trois semestres au cours de leur cursus universitaire, et présentent au minimum deux années de retard par rapport à une trajectoire linéaire. Nous estimons que leurs perceptions de la « réussite » méritent d'être soulignées, d'autant plus que leur volonté d'y parvenir surpasse ce que l'on pourrait associer à des difficultés de parcours :

- « *Aller jusqu'au bout de son diplôme, ne pas abandonner* » (Femme, 18-25 ans, L2 Droit)
- « *Réussir à franchir une étape pour accéder à son objectif professionnel* » (Femme, 18-25 ans, M1 MEEF)
- « *Obtenir des connaissances et un diplôme permettant l'obtention d'un travail en un minimum de temps* » (Homme, 18-25 ans, M1 Biologie-Biochimie)
- « *"Réussir ses études", pour moi c'est obtenir le diplôme dans la branche voulue, avec l'envie, la motivation et si possible la mention qui va avec.* » (Femme, 18-25 ans, L2 Biologie-Biochimie)

Les références à l'excellence (seuil de notation, mention, idéal temporel) sont très rarement présentes dans les discours. Faut-il y voir le signe d'un intérêt secondaire ? La question mériterait d'être creusée, mais l'intuition nous pousse à considérer que seule la finalité présente (le diplôme) et ultérieure (l'exercice d'une profession) compte réellement pour les étudiants, sans distinction disciplinaire, ni même de niveau d'étude. L'idée même de « réussite » suggère comme nous l'énoncions dans la partie théorique, un ensemble d'objectif qui permettent de parvenir à une finalité. Aussi, elle ne saurait se restreindre au simple

passage d'un échelon à un autre sur l'échelle universitaire, ni même à la seule validation de diplôme. En somme, *du point de vue des étudiants, « réussir » c'est s'accomplir.*

Après avoir présenté les représentations des étudiants, nous allons à présent nous tourner vers les points de vue des bibliothécaires et des enseignants.

9.2 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des bibliothécaires et des enseignants

Cette seconde sous-partie sera consacrée au point des vues des bibliothécaires et des enseignants, en tenant compte des divers horizons disciplinaires permettant d'apprécier leurs représentations de la « réussite » à l'université.

9.2.1 Regards des bibliothécaires sur la notion de « réussite » à l'université

Nous débuterons notre réflexion avec les bibliothécaires et leurs façons de se représenter la « réussite » à l'université. L'analyse des réponses porte sur 4 membres du personnel d'une population estimée à 6 individus.

L'interprétation des données sur un échantillon aussi restreint, bien que satisfaisant à l'égard de la population ciblée, doit s'effectuer avec une certaine prudence, précisément en ce qui concerne le verbatim. Nous tenons ici à mettre en avant les arguments avancés par les bibliothécaires, et non exposer leurs représentations de la « réussite » à l'université en tant que corps professionnel.

Cette clarification apportée, nous allons pouvoir présenter les caractéristiques communes, ainsi que la lecture séquentielle des réponses, c'est-à-dire l'introduction des arguments dans le discours, en prenant comme support visuel le tableau ci-dessous :

Représentation de la réussite	Nb. cit.	Fréq.
Acquisition d'un esprit critique	3	75,0%
Accomplissement personnel	2	50,0%
Acquisitions de connaissances/compétences	2	50,0%
Obtention du diplôme	2	50,0%
Professionnalisation de l'étudiant	2	50,0%
Définition d'un projet de vie	1	25,0%
Maîtrise de l'information	1	25,0%
Épanouissement intellectuel	1	25,0%
TOTAL OBS.	4	

Tableau 61 : Représentations de la "réussite" à l'université chez les bibliothécaires (N=4)

Cette synthèse est le fruit d'un recodage des réponses émises par les bibliothécaires, où nous avons catégorisé les réponses par thématique. La « réussite » comprise dans son acception académique, c'est-à-dire par l'*obtention de diplôme*, est mise en avant par deux individus, et se place dans les deux cas en introduction du discours, sans toutefois s'y résoudre. Ce positionnement se donne à voir comme le premier aspect de la notion à définir. Nous remarquons que l'*acquisition de connaissances et de compétences*, citée chez deux répondants, prend la place du second argument séquentiel et demeure fortement attachée à l'*accomplissement personnel*, qui complète ce triptyque.

Au-delà du séquençage du discours, le verbatim donne à voir une représentation de la « réussite » marquée par une forte dimension citoyenne. En effet, les quatre individus sondés mettent en avant des arguments comme « *l'exercice de [la] pensée, du libre arbitre* », « *l'autonomie* » ou encore « *la construction de son identité de citoyen du monde* ». La référence à la « *maîtrise de [...] l'information* » n'est mentionnée qu'une fois, et peut surprendre en ce qu'une perception *a priori* en aurait fait un argument certain chez les professionnels de l'information. En dépit de la seule référence la désignant nommément, nous considérons que l'acquisition de l'esprit critique mis en avant par la quasi-majorité des répondants (3 sur 4), en porte la trace. En effet, dans la quête d'une maîtrise ou d'une culture de l'information, l'esprit critique constitue le pyramidion, le « saint Graal » pour reprendre l'expression d'Alexandre Serres (2012), de la formation à l'information.

Questionnés sur l'implication qu'ils estimaient tenir dans la « réussite » des étudiants, ils se sont prononcés à l'unanimité comme occupant une fonction « importante »³²⁸. Par ailleurs, nous en avons profité pour évaluer leurs perceptions de certains critères relatifs à leur environnement professionnel (la bibliothèque universitaire) sur la « réussite » à l'université :

	Très important(e)s		Important(e)s		Pas très important(e)s		Ne sais pas		TOTAL OBS.	
	Nb.cit.	Freq.	Nb.cit.	Freq.	Nb.cit.	Freq.	Nb.cit.	Freq.	Nb.cit.	Freq.
Les formations documentaires	2	50 %	2	50 %	0	0 %	0	0 %	4	100%
La fréquence de travail en BU	2	50 %	1	25 %	1	25 %	0	0 %	4	100%
L'emploi des ressources documentaires	3	75 %	1	25 %	0	0 %	0	0 %	4	100%
Les compétences info-documentaires	3	75 %	0	0 %	0	0 %	1	25 %	4	100%

Tableau 62 : Point de vue des bibliothécaires sur l'influence des apports de la bibliothèque universitaire sur la "réussite" des étudiants (N=4)

Le constat d'ensemble confirme nos intuitions de départ, en ce que les quatre éléments à l'étude sont en majorité considérés comme *importants*, voire *très importants* par les professionnels de l'information. En dépit du faible nombre d'individus concernés par le sondage, des tendances numériques se dégagent, puisqu'en effet *l'emploi des ressources documentaires* et les *compétences info-documentaires* sont considérés par trois individus sur quatre comme essentiels au succès académique des étudiants.

Nous allons à présent nous tourner vers l'analyse propre aux enseignants, en tenant compte de leur appartenance disciplinaire et de leur représentativité.

³²⁸ Les choix de réponses se structuraient sur une échelle de Likert comprenant les modalités suivantes : « très importante », « importante », « ne sais pas », « pas très importante », « pas du tout importante ».

9.2.2 Regard des enseignants à travers la focale disciplinaire, sur la notion de « réussite » à l'université

Nous allons poursuivre l'analyse en considérant le point de vue des différents enseignants quant à ce que signifie « réussir » à l'université.

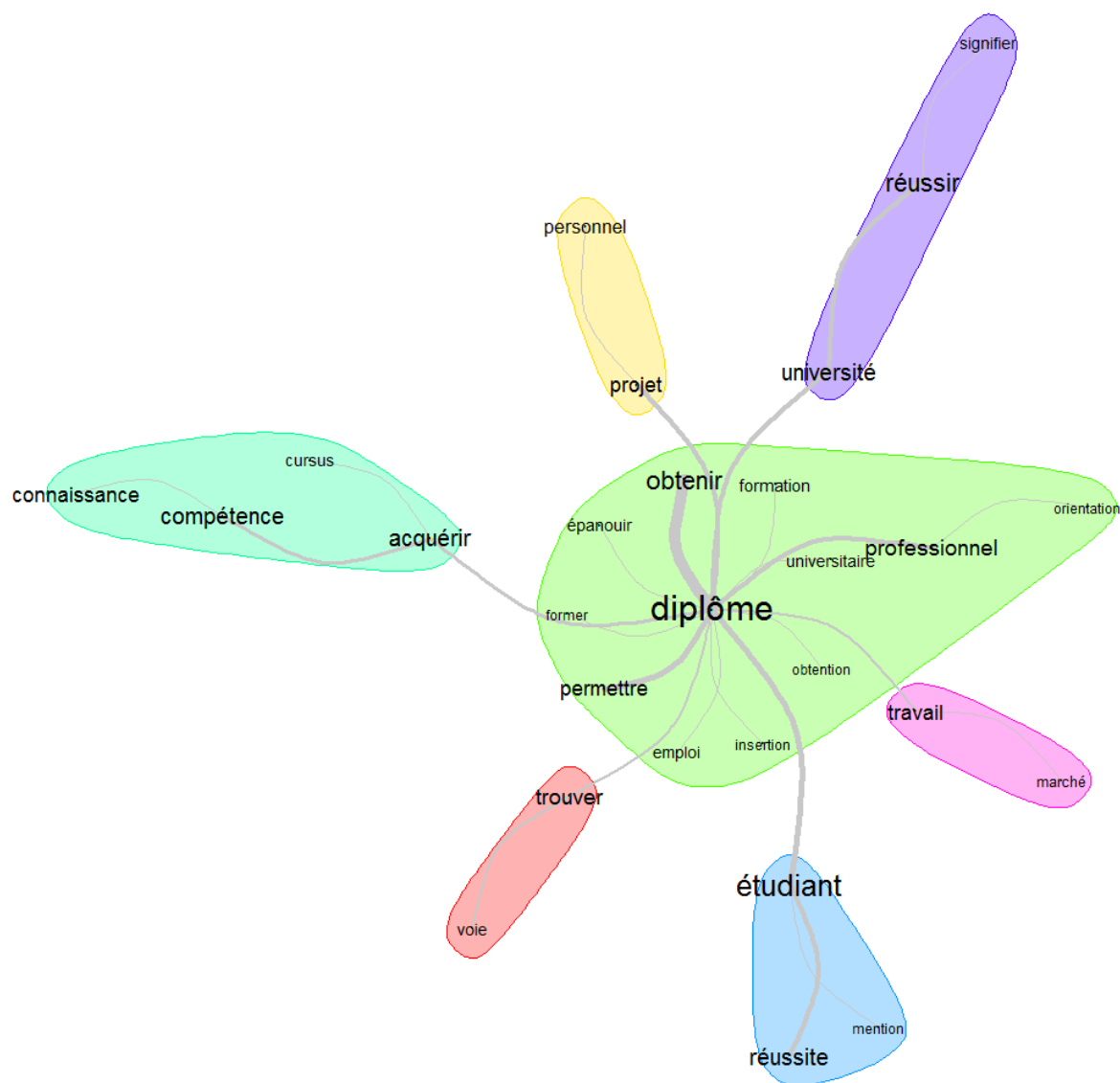


Tableau 63 : Représentation de la "réussite" à l'université chez les enseignants (N=102)

À l'instar des discours des deux catégories d'étudiants (L1 / L2-M2), l'analyse de similitudes présente au premier abord l'obtention du diplôme comme l'élément central des répliques. Par ailleurs, nous constatons que les satellites gravitant autour de cet objet central donnent une tendance sur différentes facettes du point de vue des enseignants. Sont ainsi mis en avant,

l'acquisition de connaissances et de compétences, l'accomplissement de soi (projet personnel, trouver sa voie), et l'insertion professionnelle.

Afin de mieux exposer les éléments énoncés et les concordances possibles, nous avons procédé aux codages des 102 réponses, dégagant ainsi 16 modalités, dont nous proposerons ici une lecture générale, et par domaine de formation :

Domaine d'appartenance	Sciences Exactes et Naturelles	Sciences Humaines et Sociales	Sciences Juridiques et Politique	Sciences Économique et de gestion	STAPS	TOTAL
Représentation de la réussite						
Obtention du diplôme	57,5% (23)	41,0% (16)	66,7% (4)	57,1% (4)	80,0% (8)	53,9% (55)
Professionnalisation de l'étudiant	22,5% (9)	41,0% (16)	50,0% (3)	14,3% (1)	30,0% (3)	31,4% (32)
Acquisitions de connaissances/compétences	25,0% (10)	35,9% (14)	33,3% (2)	14,3% (1)	30,0% (3)	29,4% (30)
Accomplissement personnel	30,0% (12)	25,6% (10)	33,3% (2)	14,3% (1)	40,0% (4)	28,4% (29)
Acquisition d'un esprit critique	5,0% (2)	23,1% (9)	33,3% (2)	14,3% (1)	10,0% (1)	14,7% (15)
Épanouissement intellectuel	10,0% (4)	10,3% (4)	16,7% (1)	28,6% (2)	20,0% (2)	12,7% (13)
Investissement de l'étudiant dans son parcours	10,0% (4)	2,6% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,0% (1)	5,9% (6)
Temporalité "adéquate"	12,5% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,0% (1)	5,9% (6)
Obtention d'une mention	7,5% (3)	2,6% (1)	0,0% (0)	14,3% (1)	0,0% (0)	4,9% (5)
Transmettre un enseignement de qualité	5,0% (2)	5,1% (2)	0,0% (0)	14,3% (1)	0,0% (0)	4,9% (5)
Définition d'un projet de vie	7,5% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	14,3% (1)	0,0% (0)	3,9% (4)
Orientation adéquate	5,0% (2)	5,1% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,9% (4)
Faire progresser les étudiants	2,5% (1)	5,1% (2)	16,7% (1)	0,0% (0)	10,0% (1)	4,9% (5)
Autonomie de l'étudiant	2,5% (1)	2,6% (1)	0,0% (0)	14,3% (1)	0,0% (0)	2,9% (3)
Obtention d'une formation reconnue	2,5% (1)	2,6% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,0% (2)
Dépassement de soi	0,0% (0)	2,6% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,0% (1)	2,0% (2)
TOTAL	100% (82)	100% (80)	100% (15)	100% (14)	100% (25)	100% (216)

Tableau 64 : Codification des principaux items présents dans le discours des enseignants (N=102)

Premièrement, l'encadré de couleur bleue démontre que proportionnellement au nombre d'individus compris dans chaque domaine de formation, *l'obtention du diplôme* constitue le principal élément mis en avant (55 occurrences).

Nous observons par ailleurs que trois éléments sont statistiquement proches – du moins en termes d'occurrence générale – *la professionnalisation de l'étudiant* (32 occurrences), *l'acquisition de compétences et de connaissances* (30 occurrences) et *l'accomplissement personnel* (29 occurrences). Ceux-ci occupent les seconde, troisième et quatrième positions des arguments mis en avant. Toujours portés par une analyse proportionnelle, nous remarquons que cela est manifeste chez les Sciences Exactes et Naturelles et les Sciences Humaines et Sociales (encadré vert). De plus, en dépit du faible nombre de répondants dans les autres domaines de formation, ces mêmes arguments sont également plébiscités.

Nous en faisons une lecture triptyque, voulant que l'obtention du diplôme soit surtout matérialisée par l'acquisition de connaissances et de compétences permettant une professionnalisation de l'étudiant, et par là même, conduite à un accomplissement personnel.

Cette perception gagne en pertinence quand on observe que les deux autres arguments les plus présents dans les discours ne sont autres que l'acquisition d'un esprit critique (15 occurrences) et l'épanouissement intellectuel (13 occurrences).

Pour en revenir à la lecture séquentielle discutée en amont, nous proposons de l'observer plus en détail à l'aide du tableau suivant :

Représentation de la réussite	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Obtention du diplôme	42	41,2%	11	10,8%	2	2,0%	55 (1,49)	53,9%
Acquisitions de connaissances/compétences	19	18,6%	10	9,8%	1	1,0%	30 (0,77)	29,4%
Accomplissement personnel	12	11,8%	10	9,8%	6	5,9%	28 (0,61)	27,5%
Épanouissement intellectuel	9	8,8%	4	3,9%	0	0,0%	13 (0,35)	12,7%
Transmettre un enseignement de qualité	8	7,8%	0	0,0%	1	1,0%	9 (0,25)	8,8%
Professionalisation de l'étudiant	4	3,9%	17	16,7%	9	8,8%	30 (0,54)	29,4%
Acquisition d'un esprit critique	1	1,0%	8	7,8%	5	4,9%	14 (0,24)	13,7%
TOTAL OBS.	102		102		102		102	

Tableau 65 : Analyse séquentielle de la représentation de la « réussite » à l'université selon les enseignants (N=102)

Du point de vue méthodologique, la construction de ce tableau synthétique, comptabilise les occurrences en fonction de leur position dans le discours des enseignants³²⁹. À l'instar de la lecture séquentielle effectuée à partir des réponses des bibliothécaires à cette même question, nous observerons donc le séquençage des répliques.

Lors de la précédente analyse, nous avons constaté que l'*obtention de diplôme* était l'argument le plus cité. Nous observons ici qu'il est également celui le plus souvent placé comme argument liminaire, avec 42 citations en introduction des répliques. Du reste, il figure également 11 fois en seconde position et 2 fois en tant que troisième argument. En outre, nous constatons que l'*acquisition de connaissances et de compétences*, second argument le plus souvent cité dans le « top 3 » par les sondés ; il se retrouve notamment positionné 19 fois en tant qu'argument principal et 10 fois en tant que second argument du discours. Une lecture qui permet de percevoir également l'importance de l'*accomplissement personnel* dans les représentations des sondés. Notons enfin que la *professionalisation de l'étudiant*, mentionnée 17 fois en tant qu'argument secondaire – et 9 en tant que troisième argument – semble être un élément important de la « réussite » à l'université, du point de vue des enseignants.

³²⁹ Notons qu'un maximum de 6 « rangs » ont été dénombrés dans l'analyse brute, mais ont été réduits à 3 pour une lecture plus pertinente, en raison de la disparité des rangs 4, 5 et 6.

Les principaux constats émis lors de l'analyse des occurrences par domaines de formation sont ici confirmés par une analyse plus fine permettant d'apprécier le positionnement des arguments mis en avant. Ce qui nous permet d'en conclure que la représentation de la « réussite » à l'université est commune au corps enseignant, indépendamment du domaine d'appartenance, et consiste en une progression tridimensionnelle allant de l'*obtention de diplôme*, conduisant à l'*acquisition de connaissances et de compétences*, dont l'appropriation induit une *professionnalisation de l'étudiant* aboutissant à ainsi leur *accomplissement personnel*.

Nous allons désormais analyser l'importance qu'estiment tenir les enseignants dans leurs représentations quant à la « réussite » des étudiants, en prenant comme support le graphique suivant :

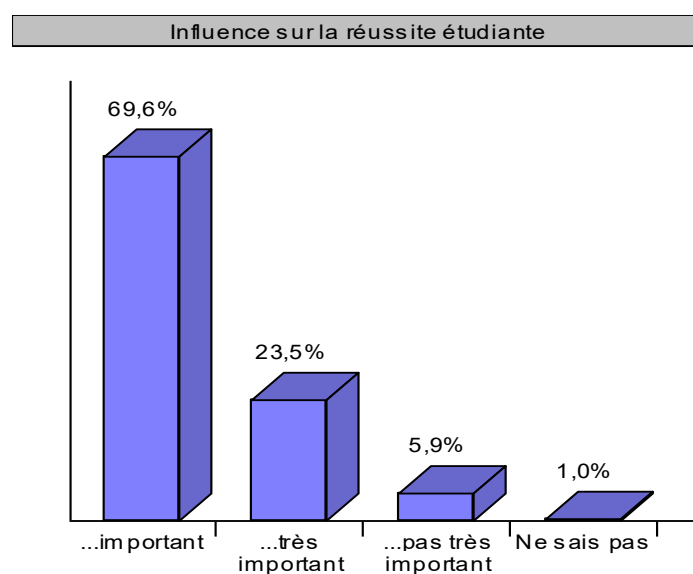


Figure 45 : Point de vue des enseignants quant à leur implication dans la "réussite" des étudiants

Nous constatons qu'un peu moins de 70% (71 individus) des sondés se sont prononcés en faveur d'une influence jugée « importante », tandis que 23,5% se sont déclarés « très importants » dans la « réussite » de leurs étudiants. Du reste, seuls 6 individus ne se considèrent « pas très importants », alors qu'aucun des sondés n'a opté pour le choix de réponses « pas du tout important ».

Nous pouvons interpréter le choix majoritaire émis par les répondants comme un positionnement visant à considérer l'étudiant comme l'acteur principal de sa propre « réussite »; soulignant ainsi qu'ils (les enseignants) n'en sont pas les principaux artisans. Au-delà de la question initiale quant à la représentation de la « réussite » à l'université, nous avons également recueilli les opinions des sondés sur un certain nombre de critères les invitant à indiquer l'importance qu'ils leur accordaient dans la « réussite » des étudiants :

Le temps de travail personnel	Nb. cit.	Fréq.
Très important	68	66,7%
Important	31	30,4%
Ne sais pas	2	2,0%
Pas du tout important	1	1,0%
TOTAL OBS.	102	100%

compétences info-doc'	Nb. cit.	Fréq.
Important	68	66,7%
Ne sais pas	3	2,9%
Pas très important	4	3,9%
Très important	27	26,5%
TOTAL OBS.	102	100%

La pédagogie	Nb. cit.	Fréq.
Important	47	46,1%
Ne sais pas	1	1,0%
Pas très important	3	2,9%
Très important	51	50,0%
TOTAL OBS.	102	100%

L'autonomie des étudiants	Nb. cit.	Fréq.
Très important	70	68,6%
Important	28	27,5%
Pas très important	2	2,0%
Ne sais pas	1	1,0%
Non réponse	1	1,0%
TOTAL OBS.	102	100%

Méthodes de travail	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2,9%
Important	36	35,3%
Ne sais pas	2	2,0%
Très important	61	59,8%
TOTAL OBS.	102	100%

Tableau 66 : Point de vue des enseignants sur l'influence de certains facteurs sur la "réussite" des étudiants (N=102)

Un aperçu des réponses indique que tous les éléments soumis aux questionnements des individus sondés ont été déclarés comme essentiels à la « réussite ». Aussi, nous proposons de recourir à une approche plus analytique de ces tableaux, qui offre plusieurs lectures intéressantes.

La première d'entre elles réaffirme l'idée selon laquelle les enseignants estiment que les étudiants tiennent une part importante dans leurs propres « réussites », en ce que l'autonomie,

l'adaptation aux méthodes de travail et *le temps de travail personnel* sont jugés majoritairement comme « *très importants* » (encadrés bleus). Un fait qui contraste néanmoins avec l'importance accordée à la pédagogie, où les individus sondés apparaissent davantage partagés. Si le choix de réponses « *très important* » est numériquement majoritaire, il ne l'est que d'une courte avance.

En outre, les compétences info-documentaires semblent plus en retrait, puisque des cinq questions proposées, elles sont celles dont l'importance est jugée « moindre ». En effet, seuls 27 enseignants sur 102 les considèrent comme « *très importantes* », contre 68 les estimant « *importantes* ». Du reste, 4 enseignants les perçoivent même comme « *pas très importantes* », alors que 3 autres n'ont pas été en mesure de se positionner.

Nous allons dans la sous-partie suivante proposer un dialogue interposé entre étudiants, bibliothécaires et enseignants quant à l'importance qu'ils accordent à certains éléments dans la « réussite » à l'université.

9.2.3 La valeur accordée à l'influence de certains critères sur la « réussite » à l'université : dialogue interposé entre étudiants, enseignants et bibliothécaires.

Au-delà de la représentation de la « réussite » chez les trois catégories d'acteurs, nous avons analysé chez les bibliothécaires et les enseignants, la valeur qu'ils accordaient à leur influence – et à certains critères précis – sur la « réussite » des étudiants. Nous proposons ici de synthétiser les points de vue, en y intégrant les réponses des étudiants de L1, afin d'apprécier les soubassements de ces différentes perceptions, et ce qu'elles suggèrent.

Nous avons en effet vu antérieurement que les enseignants et les bibliothécaires estimaient tenir un rôle important dans la « réussite » des étudiants, sans toutefois se considérer comme déterminants :

	Bibliothécaires (N= 4)		Enseignants (N= 102)	
Très importants	-	-	24	23,5%
Importants	4 / 4	100%	71	69,6%
Ne se prononce pas	-	-	1	1,0%
Pas vraiment importants	-	-	6	5,9%
Pas du tout importants	-	-	-	-

Synthèse 5 : Rappel des points de vue des bibliothécaires et des enseignants sur leur importance quant à la "réussite" des étudiants

Des points de vue qui semblent indiquer que les étudiants sont avant tout les principaux acteurs de leur propre « réussite », entendue ici dans son acception académique (validation de semestres). L'intérêt est désormais de connaître la perception des étudiants (L1 / N=315) sur la question. Nous les avons d'abord interrogés sur l'importance qu'ils accordaient à l'accompagnement des enseignants quant à leur « réussite » académique, dont nous proposerons une analyse à partir du tableau suivant :

Accompagnement des enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Important	117	37,1%
Très important	85	27,0%
Ne se prononce pas	68	21,6%
Pas très important	26	8,3%
Pas du tout important	13	4,1%
Non réponse	6	1,9%
TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 67 : Perception des étudiants de première année quant à l'influence de l'accompagnement des enseignants sur leur "réussite" académique (N=315)

Il est intéressant de souligner que si les étudiants de première année estiment en majorité que leurs enseignants occupent un rôle de premier plan, ils ne semblent pas tous leur accorder la même prépondérance. Cela se vérifie à travers les données mises en évidence par l'encadré bleu, où le caractère « *important* » des enseignants est souligné par 37,1% des sondés, alors que 27% d'entre eux considèrent leurs enseignants comme « *très importants* » dans leur succès académique.

Les interprétations sont multiples : d'une part, on peut considérer que les étudiants s'estiment eux aussi comme les principaux acteurs de leur « réussite » (prédominance du caractère « *important* » des enseignants). D'autre part, on peut envisager que la somme et l'orientation des réponses soulignent l'influence que les étudiants confèrent aux enseignants dans la transmission des connaissances.

Quoi qu'il en soit, l'intuition selon laquelle les enseignants et les bibliothécaires joueraient un rôle secondaire (mais néanmoins important) dans la « réussite » des étudiants, semble être également partagée par ces derniers, comme nous pouvons le constater dans les trois présentations suivantes :

Travail personnel	Nb. cit.	Fréq.	Gestion du temps	Nb. cit.	Fréq.	Motivation	Nb. cit.	Fréq.
Très important(e)	221	70,2%	Très important(e)	210	66,7%	Très important(e)	258	81,9%
Important(e)	71	22,5%	Important(e)	71	22,5%	Important(e)	38	12,1%
Ne se prononce pas	15	4,8%	Ne se prononce pas	21	6,7%	Ne se prononce pas	8	2,5%
Pas très important(e)	3	1,0%	Pas très important(e)	6	1,9%	Pas très important(e)	6	1,9%
Non réponse	3	1,0%	Non réponse	4	1,3%	Non réponse	3	1,0%
Pas du tout important(e)	2	0,6%	Pas du tout important(e)	3	1,0%	Pas du tout important(e)	2	0,6%
TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 68 : Influence du travail personnel, de la gestion du temps et de la motivation pour "réussir" à l'université, selon les étudiants de première année (N=315)

En effet, la tendance des réponses semble univoque et entièrement partagée par des étudiants qui rappelons-le, proviennent d'horizons disciplinaires différents. Nous précisons par ailleurs que ces trois variables se réfèrent à des critères propres aux étudiants, et ne sont pas liées à un tiers. Nous rappelons ici que la question invitait les sondés à « indiquer [leurs] opinion[s] quant à l'influence des facteurs suivants sur la « réussite » à l'université ».

On remarque premièrement que ces trois critères apparaissent comme étant véritablement importants pour les sondés, comme l'attestent les encadrés bleus. La *motivation* est ainsi perçue comme essentielle pour 94% des étudiants, où son influence est jugée « très importante » (81,9%). Dans le même ordre de grandeur, *le travail personnel* est considéré comme essentiel pour 92,7% de l'échantillon total (L1), dont 70,2% la jugent fondamentale. Enfin, *la gestion du temps* complète ce triptyque avec 89,2% des sondés l'estimant « importante », dont 66,7% la perçoivent comme étant déterminante. Il nous semble à propos de souligner que ces questionnements subjectifs avaient pour ambition de dégager les critères importants aux yeux des étudiants (il en va de même pour les enseignants et les bibliothécaires). Si la question prend résolument la forme d'une imposition de problématique, elle permet néanmoins de trier par la tendance dominante, le degré d'adhésion des sondés. Autrement dit, une telle interrogation engage les sondés à y répondre de façon positive³³⁰, néanmoins les deux modalités de réponses, « très importantes » et « importantes » suggèrent des degrés différents, qui de fait, deviennent dignes d'intérêt pour l'analyse.

En somme, la motivation et le travail personnel sont considérés comme des facteurs essentiels pour les étudiants de première année (N=315), ce qui sous-entend qu'ils se considèrent avant tout comme les propres acteurs de leurs « réussites » académiques. Cela

³³⁰ On peut difficilement envisager, des tendances négatives pour ces critères qui du point de vue de la doxa, sont souvent soulignés. Ce type de procédé se base donc sur les perceptions sociales pour en trier les plus fondamentales aux yeux des acteurs.

contraste légèrement avec l'influence qu'ils accordent à leurs enseignants. Mais qu'en est-il du rapport à la bibliothèque universitaire et à l'utilisation des ressources de la BU ?

Nous proposons d'y apporter quelques éclairages à partir des deux tableaux suivants :

Utilisation des ressources de la BU	Nb. cit.	Fréq.	Travail en bibliothèque	Nb. cit.	Fréq.
Important(e)	117	37,1%	Important(e)	133	42,2%
Ne se prononce pas	73	23,2%	Ne se prononce pas	66	21,0%
Pas très important(e)	52	16,5%	Très important(e)	52	16,5%
Très important(e)	52	16,5%	Pas très important(e)	47	14,9%
Pas du tout important(e)	17	5,4%	Pas du tout important(e)	13	4,1%
Non réponse	4	1,3%	Non réponse	4	1,3%
TOTAL OBS.	315	100%	TOTAL OBS.	315	100%

Tableau 69 : Point de vue des étudiants de L1 quant à l'influence du travail en bibliothèque et de l'utilisation des ressources de la BU (N=315)

La tendance est ici différente, en ce que le travail en bibliothèque universitaire et l'utilisation des ressources de la BU sont jugés « *très importants* » par 52 individus uniquement, soit 16,5% des sondés. Ce qui contraste fortement avec les critères qui leur sont propres (travail personnel, motivation, gestion du temps³³¹) et l'influence qu'ils accordent à l'accompagnement de leurs enseignants. Si 37,1% et 42,2% estiment les deux critères questionnés dans les tableaux « *importants* », nous ne devons surtout pas perdre de vue qu'en fin de compte, les étudiants leur accordent de manière générale une valeur moindre ; en comparaison avec leurs investissements personnels, ou l'accompagnement de leurs enseignants. La bibliothèque universitaire apparaît une nouvelle fois en retrait, après le bilan mitigé de la réception déclarative de la formation documentaire auprès de ces mêmes étudiants.

L'idée d'une fracture au sein de ces trois acteurs ne laisse donc guère de doute³³², dans la mesure où ces représentations, ces constructions mentales ont comme nous l'avons démontré dans les chapitres V et VII des conséquences directes sur le rapport à la bibliothèque universitaire, et aux ressources qui y sont proposées.

³³¹ Confer tableau précédent.

³³² Cette fracture est généralisée et peut se résumer en trois points : (1) une *fracture professionnelle* entre enseignants et bibliothécaires, (2) une *fracture hiérarchique* entre étudiants et enseignants (non prise en considération des recommandations), (3) et une *fracture relationnelle* entre les étudiants et la bibliothèque (faible utilisation des ressources info-documentaires, faible sollicitation d'assistance).

Nous proposons dans la sous-partie suivante de synthétiser les différentes acceptions de la « réussite » à l'université mises en lumière par les représentations de nos trois groupes d'acteurs, afin d'en proposer une lecture en parallèle.

9.3 Faut-il parler de la ou des « réussite(s) » universitaire(s) ? : Pour un essai de conceptualisation de la notion

Les éléments présentés attestent qu'ils existent bien une grille de lecture plurielle de la « réussite à » l'université, et que celle-ci se compose d'éléments se fécondant. Autrement dit, ces différentes perceptions présentent la singularité d'être complémentaires.

En effet, qu'il s'agisse de la certification conduisant à l'insertion professionnelle, recherchée par les étudiants, de la transmission de connaissances et de compétences que souhaitent transmettre les enseignants, ou encore l'éveil de l'esprit critique préconisé par les professionnels de l'information ; toutes ces formes de « réussite » replacée sur un continuum donnent également à voir la « réussite de » l'université.

9.3.1 La « réussite » à l'université comme validation de(s) diplôme(s) en vue d'une insertion professionnelle

L'analyse auprès de nos trois catégories (étudiants, enseignants, bibliothécaires) révèle que l'obtention d'un diplôme renvoie, comme l'on pouvait s'y attendre, à l'élément le plus cité dans les répliques.

Nous avons en outre observé qu'elle constitue le principal argument auprès des enseignants, indépendamment du domaine considéré. De plus, les répliques sont peu empreintes de référence à l'obtention d'une mention, dont il semble pourtant difficile d'y percevoir l'absence de l'excellence, ou du moins d'un accomplissement intellectuel. En ce qui concerne les bibliothécaires sondés, le peu de répondant empêche d'extrapoler, mais nous pouvons néanmoins souligner une vision analogue aux enseignants.

En ce qui concerne les étudiants (L1 / L2-M2), il s'agit de l'objectif à atteindre. À l'instar des enseignants, on dénombre peu de référence à l'acquisition d'une mention d'honneur ou l'évocation de délais impartis. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que si cet argument n'est pas mentionné, cela indique qu'il ne constitue pas un critère fondamental. D'ailleurs,

selon une posture réflexive, nous pouvons aller au-delà de cette perception en émettant l'idée que la véritable « réussite » pour l'étudiant réside dans l'argument que lui confère l'obtention du ou des diplôme(s), en vue de son insertion professionnelle. Autrement dit, l'université devient une étape, un moyen instrumenté dans l'accomplissement du dessein de l'étudiant. Loin d'être un passage obligé, elle devient un moyen permettant d'atteindre des buts spécifiques. Le schéma peut sembler réducteur, mais possède ici des arguments de poids à l'appui³³³.

Par ailleurs, nous soulignons que des trois formes de « réussite » mise en exergue, celle-ci constitue un objectif commun à nos trois catégories, chacune selon son bord. Si l'étudiant demeure la figure centrale, il ressort de l'analyse des données que les enseignants et les professionnels de l'information estiment tenir un rôle prépondérant dans cet accompagnement vers l'accès au(x) diplôme(s), constituant la forme la plus visible de la « réussite » à l'université.

Néanmoins, cette dernière ne saurait s'y résoudre, comme la démontré l'analyse, puisqu'en effet, dans les discours, le diplôme sert de tremplin vers des acquis et un aboutissement sur lequel nous proposons de porter une également une synthèse.

9.3.2 La « réussite » à l'université comme acquisition d'un bagage de compétences devant conduire à l'insertion professionnelle

L'acquisition du diplôme ne se suffit pas à elle-même, mais gagne en pertinence quand elle s'accompagne d'un bagage de connaissances et de compétences utiles à l'insertion professionnelle.

Ce triptyque irréductible a été mis en évidence dans le discours des trois catégories d'acteurs étudiés. Ce qui dénote *une certaine vision partagée au sein de l'université, et infirme de fait le premier volet de notre troisième hypothèse, lequel envisageait le contraire.*

Notons que chez les enseignants, si la fonction de transmission de ces savoirs et savoir-faire est parfaitement assimilée, elle n'intègre pas tous les discours, mais reste néanmoins un élément majeur. D'ailleurs, nous pouvons envisager chez ce même public, la référence à l'insertion professionnelle comme étant intrinsèque à l'acquisition préalable des compétences requises. Ce même constat s'applique aux discours des étudiants, chez qui la perspective

³³³ Si l'on se réfère aux déclarations des étudiants (cf. la première sous-partie de ce chapitre), l'université est une étape visant à l'acquisition d'un argument (le diplôme) à faire valoir sur le marché de l'emploi.

immédiate (obtention de semestres, de diplômes) est rapprochée de la perspective finale (l'insertion), sans toujours se référer au lien qui unit ces deux objectifs (l'acquisition de connaissances et de compétences). En outre, le nombre réduit de répondants chez les professionnels de l'information (bibliothécaires) ne permet pas une analyse aussi approfondie, mais place numériquement ces trois arguments sur le même pied d'égalité.

Enfin, cet axe binaire est également à rapprocher de la notion d'*accomplissement personnel* énoncé par les enseignants et les étudiants. Les premiers ont exprimé l'idée qu'ils sont comme investis de cette vocation d'aider et d'accompagner les étudiants à se réaliser, tandis que chez les seconds, l'accomplissement prend la forme de l'atteinte des différents objectifs que leurs cursus universitaires est censés favoriser.

Nous allons achever ce récapitulatif, en présentant la dernière forme de « réussite » à l'université mise en évidence : l'éveil de l'esprit critique.

9.3.3 La « réussite » à l'université comme formation citoyenne et éveil de l'esprit critique

Si d'aucuns pouvaient l'envisager comme une compétence disciplinaire standard, il nous a semblé à propos de la dissocier. Ce choix s'explique par le fait que nous considérons l'acquisition de cette compétence – s'il en est – comme le couronnement de toute formation universitaire.

En effet, la mission traditionnelle qui incombe à l'université est de permettre la formation de citoyens compétents et surtout aptes à faire face aux impératifs de la « société de l'information ». La portée de cet esprit critique peut être soumise à débat quant aux formes qu'elle peut prendre dans des cursus de nature différente comme les STAPS, les Sciences Humaines et Sociales ou encore les Sciences Exactes et Naturelles. ***D'ailleurs, faudrait-il une conscientisation disciplinaire ou transversale ? De plus, devons-nous plutôt parler de transmission ou d'acquisition de l'esprit critique ?***

À la première interrogation, il nous semble qu'à l'instar des compétences informationnelles, un travail dual et collaboratif doit être entrepris entre les enseignants des différentes disciplines et les professionnels de l'information. Les premiers ont à charge la dimension disciplinaire de la formation citoyenne, tandis que les seconds ont pour objectif, à travers la maîtrise de l'information et de ses architectures, de susciter la réflexivité dans les pratiques quotidiennes des étudiants formés à l'université. Cela nous conduit à aborder la seconde

question, et à considérer l'esprit critique comme un bien immatériel qui ne peut réellement être transmis³³⁴, mais acquis au terme d'une démarche graduelle et temporelle. Nous considérons que la constitution d'un esprit critique naît de l'éveil et non d'un apprentissage systématique. Pour autant, il paraît difficile d'y déroger totalement.

En effet, si l'on applique ce point de vue à l'acquisition de la culture de l'information (dans son acception info-documentaire), les enseignements à visée instrumentale s'avèrent nécessaires, dans la mesure où ils participent de la mimésis. Néanmoins, il convient de s'en servir comme une impulsion première, devant conduire à une compréhension intellectuelle des logiques d'actions enseignées. Pour qu'une telle réalisation soit possible, il convient que la démarche soit institutionnalisée. D'ailleurs, les répliques des professionnels de l'information (bibliothécaires) en font « leur » principal marqueur de la « réussite » à l'université. Ce qui souligne l'importance de ce critère de leur point de vue, et le rôle essentiel qu'ils tiennent dans cet éveil.

En somme, du point de vue de l'étudiant, sortir diplômé et apte à s'insérer professionnellement, devrait s'accompagner de l'acquisition progressive, au cours de son cursus, d'un esprit critique permettant d'exercer sa citoyenneté et de jeter un regard réflexif sur le monde qui l'entoure. En cela, la maîtrise/culture de l'information constitue une acquisition fondamentale dont nous tenterons de poser quelques bases pour sa reconnaissance au sein de l'université.

9.3.4 L'institutionnalisation de l'acquisition d'une culture de l'information : plaider en faveur d'un nouvel indicateur de la « réussite » à l'université

Dans cette volonté de recenser les principaux indicateurs de « réussite » à l'université énoncés par l'ensemble des répondants, nous proposons d'associer aux trois formes discutées – obtention d'un diplôme, acquisition de compétences/connaissances, et l'esprit critique – une quatrième qui verrait la culture de l'information comme un nouvel indicateur.

Nous avons longuement discoursé sur l'importance accordée aux savoirs et savoir-faire relatifs à un rapport critique et raisonné vis-à-vis de l'information³³⁵. Aussi cela nous conduit à

³³⁴ Nous considérons que la constitution d'un esprit critique naît de l'éveil et non d'un apprentissage systématique. Pour autant, il paraît difficile d'y déroger totalement. En effet, si l'on applique ce point de vue à l'acquisition de la culture de l'information (dans son acception info-documentaire), les enseignements à visée instrumentale s'avèrent nécessaires, dans la mesure où ils participent de la mimésis. Néanmoins, il convient de s'en servir afin de tendre à une compréhension intellectuelle des logiques d'actions enseignées.

³³⁵ Cf. Chapitre II - Cultures informationnelles : la question des compétences et de la formation.

formuler une proposition plaidant en faveur d'une reconnaissance institutionnelle, qui placerait la culture de l'information comme un indicateur supplémentaire dans le bagage que symbolisent les différentes facettes de la « réussite » évoquées *supra*. Une mention explicite qui gagnerait à intégrer les contrats d'établissement à l'université, et dans l'idéal dès le cycle secondaire.

Si l'on s'en réfère aux différentes réalités du terrain (mises en évidence par les résultats), la mise à disposition au sein de l'université d'une volonté concertée et administrativement instituée est une expérience hautement souhaitable. Faut-il rappeler qu'au sein de la sphère sociale, la reconnaissance de la « maîtrise » de l'information est reconnue comme un objectif politique fondamental du XXI^e siècle (Horton, 2008). L'UNESCO va jusqu'à parler d'un nouveau « *droit de l'homme* » à part entière, dont la maîtrise et la compréhension s'avèrent indispensables pour évoluer en société. Nous pouvons dès lors nous interroger sur le positionnement de l'université, et son inertie apparente vis-à-vis de cette question fondamentale. Au-delà du bagage des compétences disciplinaires, il convient de placer la culture de l'information comme une acquisition venant compléter et même surplomber les connaissances et les compétences acquises. Nous voulons ici souligner que ces dernières sont irrémédiablement soumises au temps, et nécessitent une nécessaire réactualisation. Un point de vue discernable dans l'idée de formation continue ; aussi, sans une culture de l'information – avec tout ce que cela sous-entend – jusqu'où cette projection est-elle possible ?

Il nous semble essentiel que cette prise en considération franchisse le seuil d'une mise en pratique souhaitable dans le cadre des études (vision purement fonctionnaliste), pour s'ouvrir à une acquisition holistique, intellectuelle et citoyenne, qui soit applicable quotidiennement à toutes formes de situations, formelles ou non.

Sans doute la formation documentaire dispensée par la bibliothèque universitaire est-elle perçue comme une ouverture à une telle réalisation, seulement le rejet (étudiants) et le manque d'intérêt (enseignants) dont elle fait l'objet, nuit à cet objectif. Une situation qui appelle à une remédiation impérative, tant les répercussions internes et externes sont pénalisantes pour l'ensemble des acteurs étudiés et le système qu'ils forment.

Le propos se veut sans équivoque : ***faire de la « réussite » à l'université un fait social total***, transcendant l'idée d'un objectif ponctuel, perceptible uniquement par la figure de l'étudiant. A contrario, elle doit être envisagée comme un ensemble interdépendant, où l'acquisition de connaissance et d'une culture de l'information est intrinsèque aux succès des modalités de transmission. Enfin, que le succès des étudiants en dehors des murs académiques (insertion,

regard critique sur le monde, exercice de la citoyenneté) soit perçu comme une « réussite » **de** l'université. Autrement dit, que ces réalisations soient vues comme l'accomplissement des missions et objectifs de l'ensemble des acteurs concernés.

Conclusion du chapitre IX

Nous avons porté un éclairage sur ce que sous-entend « réussir » à l'université auprès des trois principaux acteurs concernés par notre étude : les étudiants (sans distinction de niveau d'étude), les enseignants et les bibliothécaires. L'analyse lexicométrique et l'observation attentive des répliques a mis en évidence différents niveaux de lecture.

Premièrement, les étudiants indépendamment de leurs niveaux de formation et de leurs disciplines partagent une vision commune de ce que sous-entend « réussir » à l'université, à savoir l'obtention d'un diplôme (objectif) validant un ensemble de connaissances et de compétences pouvant être réinvesties dans une activité professionnelle (la finalité). D'autre part, les enseignants, là encore indépendamment de leurs domaines d'appartenance, ont mis en avant l'obtention du diplôme, en insistant sur l'acquisition de connaissances et de compétences permettant une insertion professionnelle, à même de concourir à l'accomplissement des objectifs des étudiants. Enfin, les bibliothécaires ont mis l'accent sur l'acquisition nécessaire de l'esprit critique chez les étudiants, accompagnant et validant les diplômes et les connaissances accumulées.

Ces différentes perceptions sont remarquables par le caractère personnel (et professionnel) qui émane des réponses. Un fait qui ne réduit en rien la représentation collective de l'ensemble :

	Élément n°1	Élément n°2	Élément n°3
Représentations des étudiants	Obtention de diplôme	Insertion professionnelle	Accomplissement de soi
Représentations des enseignants	Obtention de diplôme	Acquisition de connaissances / Compétences	Accomplissement personnel des étudiants
Représentations des bibliothécaires	Obtention de diplôme	Acquisition de l'esprit critique	Accomplissement personnel des étudiants

Synthèse 6 : Représentation de la "réussite" à l'université du point de vue des étudiants, des enseignants et des bibliothécaires

L'homogénéité est saisissante et confirme que la notion de « réussite » est un point de vue aboutissant à des intérêts individuels, qui s'ancrent néanmoins dans un socle commun et visiblement unifié.

Ces différents constats nous ont conduit à proposer un essai de conceptualisation de cette notion, en vue d'une approche intellectuelle et méthodologique qui soit systématique :



Synthèse 7 : Essai de conceptualisation de la "réussite" à l'université

Cette volonté a conduit à la distinction entre quatre formes de la « réussite » à et de l'université : la validation d'un diplôme, l'acquisition de connaissances et de compétences, l'insertion professionnelle et l'acquisition d'une culture de l'information. *Une*

conceptualisation qui se fonde sur les représentations et les items considérés comme des indicateurs pour les principaux acteurs concernés par cette question. Une vision endogène qui se veut une opposition marquée avec les discours exogènes (politiques et scientifiques), qui entendent mesurer, évaluer, expliquer la « réussite » à partir d'un point de vue (souvent parcellaire) qui leur est propre, et qui de fait n'est pas vraiment partagé au sein même du système analysé.

Au-delà de ce recoupement intellectuel, cette distinction vise surtout à présenter la dimension complexe de l'idée de « réussite » au sein du système universitaire, et la diversité des indicateurs que cela engage. Par conséquent, *tout chercheur voulant s'y confronter se doit de préciser l'angle qu'il choisit d'analyser, et non de parler de la « réussite » comme d'un objet univoque, alors qu'il n'est question que d'une de ses composantes.*

Cette approche critique interpelle les Sciences de l'Éducation (SED), tout en leur offrant un élargissement de leurs perspectives. Nous avons souligné dans la partie théorique les travaux de synthèse de Christophe Michaut (2012) et Sophie Morlaix et al. (2016), dont les conclusions concordent vers un élargissement des champs de recherche de la « réussite » à l'université, entendue chez ces auteurs comme la validation de la première année. Les raisons de cet élargissement trouvent leurs origines dans la persistance des mêmes critères « explicatifs »³³⁶ de la validation de la première année, en dépit de la multiplicité des « facteurs » convoqués dans le temps³³⁷.

Nous sommes donc parvenus à un seuil où les hypothétiques critères « explicatifs » viennent à s'atténuer, et où il devient donc fondamental de déplacer le curseur de l'analyse, afin d'enrichir la réflexion. Les pratiques enseignantes sont ainsi perçues comme une voie complémentaire, qui pourrait permettre, entre autres, d'étendre le taux de variance expliquée.

Une piste de recherche pertinente³³⁸, qui doit toutefois être empruntée avec prudence, et se garder de toute tentative discursive visant à faire porter aux enseignants une responsabilité

³³⁶ À savoir le passé scolaire (type de baccalauréat, existence d'une mention ou de redoublements), les pratiques de travail, la catégorie socio-professionnelle, et les conditions de vie.

³³⁷ Nous pouvons citer de manière non exhaustive, les *conditions de vie* (Gruel, 2002), le *stress* (Lassare, Giron et Paty, 2003), la *formation documentaire* (Coulon, 1999), les *facteurs cognitifs* (Morlaix et Suchaut, 2012), ceux liés à la *motivation* (Morlaix et Lambert, 2012), aux *pratiques documentaires* (Perret, 2013), ou encore au *numérique* (Michaut et Roche, 2017).

³³⁸ Les travaux d'Amélie Duguet s'insèrent cette perspective, à laquelle cette auteure a fourni des contributions qui éclairent d'un jour nouveau l'influence des pratiques pédagogiques enseignantes sur la motivation et la « réussite » étudiante :

- **Duguet, A.** (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie* (3), 73-94.

disproportionnée³³⁹. En somme, tous ces éléments accèdent notre point de vue, et posent qu'*il est désormais fondamental de repenser la notion de « réussite » et la façon de la questionner.*

- **Duguet, A. et Morlaix, S.** (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Recherches en éducation*, 6 (18), 93-110.

³³⁹ Nos travaux démontrent que les étudiants s'estiment avant tout comme les premiers acteurs de leur propre « réussite ». Un point à considérer dans l'approche de l'influence des pratiques enseignantes sur le succès des étudiants à l'université.

CHAPITRE X. Transmission et acquisition d'une culture de l'information à l'université : les signes d'un système en situation d'« échec » ?

Ce dernier chapitre se propose de clôturer la réflexion avec les questions relatives à la transmission et l'acquisition d'une culture de l'information, appréhendé comme une forme distinctive de la « réussite » à l'université. Les résultats entrevus dans les chapitres V à VIII laissent penser que les relations croisées entre nos trois catégories d'acteurs sont fracturées, tandis que le système qu'ils forment apparaît délité. Ce qui nuit gravement à la « bonne circulation » des fondements d'une culture de l'information au sein même de cet ensemble.

De fait, nous émettrons ici quelques propositions pour remédier à une situation considérée comme hautement perfectible, en se référant notamment aux discussions scientifiques anglo-saxonnes réalisées sur la dernière décennie.

10.1 D'un ensemble de problèmes informationnels à des éléments de réponses communicationnelles ?

Force est de constater que nous sommes parti d'un ensemble d'interrogations à caractère informationnel (formation à l'information, pratiques de recherches) pour parvenir peu à peu à des réponses communicationnelles (enjeux des relations et dispositifs restant à établir). En effet, le questionnement en apparence linéaire de l'influence des pratiques informationnelles sur la validation de la première année, a débouché sur une véritable situation complexe, au sens où l'entend Edgar Morin (2015).

Ce glissement nous fait ainsi passer d'une approche pensée en termes d'interdisciplinarité, à la nécessité de lui adjoindre une approche info-communicationnelle.

10.1.1 Les nœuds relationnels entre étudiants-enseignants-bibliothécaires et les problèmes qu'ils posent : L'apport de la littérature anglo-saxonne et les moyens d'y remédier

Les résultats de nos enquêtes ont démontré qu'il existait de profondes ruptures entre nos trois catégories d'acteurs. En effet, les divers nœuds relationnels considérés ont présenté des écarts importants :

- Les **étudiants** de L1 prennent peu en considération les orientations des enseignants, et jugent en majorité la formation dispensée par les bibliothécaires comme étant peu « utile ». De fait, leurs pratiques informationnelles restent rudimentaires eu égard à ce qui est attendu à l'université. De plus, si le constat varie quelque peu chez les étudiants avancés (L2-M2), leurs méconnaissances généralisées des structures de l'information interpellent.
- Les **enseignants** de tous les domaines de formations estiment que les étudiants (L1 à M2) ne suivent pas leurs recommandations, et se plaignent de leur niveau de compétences. Du reste, l'absence de relation systématique avec les bibliothécaires pour espérer y remédier, s'avère pénalisante.
- Les **bibliothécaires** enfin, se retrouvent dépourvus face aux deux catégories d'acteurs précités, en ce qu'ils apparaissent comme le maillon oublié de la chaîne. En effet, les ressources et les dispositifs de la BU restent majoritairement peu sollicités par les étudiants (L1 à M2), et la formation documentaire dispensée en première année est quant à elle méconnue par la majorité des enseignants interrogés.

Une situation délétère qui pointe néanmoins une relation singulière : celle reliant les bibliothécaires aux enseignants. Nicole Boubée (2015) résume la situation d'un cas loin d'être isolé, où « *les spécificités des expériences des enseignants-chercheurs et des professionnels des bibliothèques devraient davantage être conjuguées, ce qui est encore rarement le cas dans l'enseignement supérieur, chacun oeuvrant trop souvent séparément.* »³⁴⁰.

³⁴⁰ Boubée, N. (2015). Par delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication* (1), p.213

La littérature anglo-saxonne a fait l'objet de travaux et de réflexions³⁴¹ sur lesquels nous fonderons notre argumentation en vue de l'amélioration d'un système, qui au regard de nos résultats, semble en situation d'« échec »³⁴².

Christiansen, Stompler et Thaxton (2004) ont analysé cette relation d'un point de vue sociologique³⁴³, et ont mis en évidence « *l'existence d'une rupture asymétrique entre bibliothécaire et enseignant* »³⁴⁴. Partant des discours recueillis, leurs travaux démontrent l'existence de deux facteurs pouvant expliquer cet état de fait : l'organisation spatio-temporelle des deux professions et la différence statutaire au sein de l'université.

Sur le premier point, les auteurs soulignent que la présence symbolique des enseignants se perçoit dans l'ensemble de la structure universitaire, alors que celle des bibliothécaires semble restreinte (malgré eux) au seul cadre de la bibliothèque universitaire. De plus, les emplois du temps de ces deux corps de métiers ne semblent pas s'accorder.

Le second point insiste sur les perceptions sociales intériorisées quant aux deux professions. D'une part, ils soulignent la prégnance des représentations considérant la bibliothèque universitaire et les bibliothécaires comme un service d'orientation permettant de chercher, trouver et stocker les informations, afin de servir les intérêts de productions et de diffusion du savoir des enseignants, dans un « *rapport implicite de [...] subordination* »³⁴⁵. Derniers, mais non des moindres, **si cette relation apparaît distendue, seuls les bibliothécaires en sont préoccupés**. Ce dernier point nous renvoie nécessairement à nos résultats, où les bibliothécaires ont exprimé d'une voix commune leur aspiration à ce rapprochement, tandis que la tendance était moins marquée chez les enseignants sondés.

Christine Anthony (2010) rappelle « *qu'une relation forte entre bibliothécaires et enseignants constitue le meilleur moyen de promouvoir la culture de l'information, ainsi qu'une approche*

³⁴¹ La littérature SIC, sur ces mêmes questions est plutôt disparate.

³⁴² De même que la notion de « réussite », nous tenons à préciser la portée de l'emploi du terme d'« échec », qui fait référence ici au « *résultat négatif, et généralement d'une certaine gravité, d'une entreprise* » de quelque nature quelle soit.

Échec. (s.d). Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Accès : <http://www.cnrtl.fr/definition/échec>

³⁴³ Christiansen, L., Stompler, M., et Thaxton, L. (2004). A report on librarian-faculty relations from a sociological perspective. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(2), 116-121.

³⁴⁴ Christiansen, L., Stompler, M., et Thaxton, L. (2004). *Ibid.* p.117

Traduction de : « *there is an asymmetrical disconnection that exists between librarians and faculty* ».

³⁴⁵ Christiansen, L., Stompler, M., et Thaxton, L. (2004). *Ibid.* p.119

Traduction de : « *implicite [...] subordination relations* ».

holistique des services mis à disposition de l'université [par la BU] »³⁴⁶. En outre, elle insiste sur le rôle qui incombe aux bibliothécaires d'inverser le cours des choses, en entamant le dialogue avec les enseignants. Une voie à même « *d'abaisser les barrières sociale et organisationnelle entre les deux groupes [...] tout en permettant la sortie des bibliothécaires [du seul cadre de la] bibliothèque* » afin de reconfigurer les représentations³⁴⁷.

Le propos est plus tranché chez Yvonne Nalani-Meulemans et Allison Carr (2013) dont l'article « *Not at your service: building genuine faculty-librarian partnerships* »³⁴⁸ se positionne dans cette même optique. Fort d'une expérience longitudinale réalisée au sein de la *California State University, San Marcos* (CSUSM), visant à inclure les enseignants dans le programme de formation à transmettre aux étudiants, après une présentation détaillée suivie d'un échange entre les deux groupes, les auteures soulignent l'intérêt de cette démarche ayant permis aux enseignants d'obtenir une vision claire des outils et des possibilités ouvertes par la collaboration avec les bibliothécaires.

Elles concluent leur argumentation en soulignant que si « *les bibliothécaires et les enseignants partagent le même objectif concernant les étudiants, [...] il incombe [néanmoins] aux bibliothécaires la lourde tâche d'établir la façon dont ils peuvent contribuer à la création de moyens pertinents en faveur de l'apprentissage des étudiants [...] [ce qui leurs] permett[ra] de parvenir au statut de collaborateurs et de partenaires à part entière dans les missions d'enseignement et d'apprentissage.* » de l'université.³⁴⁹

L'idée de cette initiative nécessaire est unanime dans la littérature anglo-saxonne³⁵⁰, et tient au fait que ce sentiment d'absence de communication est unilatéral et ne peut de fait

³⁴⁶ Anthony, K. (2010). Reconnecting the disconnects: library outreach to faculty as addressed in the literature. *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), p.80

Traduction de : « *a strong librarian-faculty relationship is endorsed as the best means to promote information literacy and a holistic approach to university service* ».

³⁴⁷ Anthony, K. (2010). *Op. Cit.* p.89

Traduction de : « *the one best suited to breaking down social and organizational barriers between the two groups; it gives librarians the opportunity to create personal relationships with faculty and moves librarians out of the library and into faculty offices or other locations.* ».

³⁴⁸ Littéralement : « Pas à votre service : pour la construction d'une authentique relation entre enseignants bibliothécaires ».

³⁴⁹ Nalani Meulemans, Y. et Carr, A. (2013). Not at your service: building genuine faculty-librarian partnerships. *Reference Services Review*, 41(1), p.89

Traduction de : « *Librarians and instructors have the same desired outcomes for students. However, it is the librarian that has the greater task in articulating how they can contribute to the creation of powerful learning opportunities for students. The act of departing from a simple affirmative response to a professor's problematic request will allow instruction librarians to finally arrive as full collaborators and partners in the teaching and learning endeavor.* »

³⁵⁰ Voir aussi les travaux suivants :

qu'être amorcé et conceptualisé – au moins initialement – que par les bibliothécaires. Ce point de vue est renforcé par la méconnaissance chez les enseignants, des apports pouvant germer de cette association.

Si ce rapprochement ne doit être pas être perçue comme une panacée, son instauration permettrait inéluctablement de réduire l'incommunication et les difficultés qui y sont liées (idées reçues, méconnaissances, etc.), pour poser les fondements d'un échange permettant aux enseignants de mieux comprendre les possibilités dont disposent les bibliothécaires, et les apports qu'ils peuvent en tirer, aussi bien pour leurs recherches, que pour leurs enseignements. Cela permettrait ainsi aux bibliothécaires de bénéficier d'une meilleure estime de leurs contributions à l'ensemble, et d'établir la collaboration à laquelle ils aspirent afin de poser les modalités de transmission et d'évaluation³⁵¹ de la formation à l'information à destination des étudiants.

Nous allons désormais poursuivre la discussion en nous focalisant sur les bibliothécaires et l'institution à laquelle ils appartiennent. Si nos résultats et la littérature anglo-saxonne les présentent comme le maillon le plus isolé de la chaîne, ils disposent néanmoins d'une importante marge de manœuvre pour inverser cette tendance. Aussi, nous verrons dans la sous-partie suivante – appuyé par une application en contexte anglo-saxon – les possibilités qui s'ouvrent à eux.

10.1.2 La bibliothèque universitaire et la nécessité d'être l'acteur de son rayonnement : le marketing relationnel ou la voie de la reconnaissance

La rupture avec l'idée selon laquelle les bibliothécaires siègent au sein de la bibliothèque, perçue comme un espace clos et solennel, est à rebâtir. Et si les représentations, le taux de fréquentation ou encore l'utilisation de ses ressources pouvaient – au-delà de la relation

-
- **Shen, L.** (2012). Improving the effectiveness of librarian-faculty collaboration on library collection development. *Collaborative Librarianship*, 4(1), 14-22.
 - **Brasley, S. S.** (2008). Effective librarian and discipline faculty collaboration models for integrating information literacy into the fabric of an academic institution. *New directions for teaching and learning*, 2008(114), 71-88.
 - **McGuinness, C.** (2006). What faculty think—exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(6), 573-582.
 - **Kotter, W. R.** (1999). Bridging the great divide: improving relations between librarians and classroom faculty. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(4), 294-303.

³⁵¹ Nous avons antérieurement souligné les difficultés auxquelles étaient confrontées les bibliothécaires pour évaluer, faire adhérer, et même pérenniser les savoirs dispensés par la formation auprès des étudiants.

précédemment discutée – connaître une progression exponentielle, par la seule capacité de la BU à (se) communiquer ?

Notre propos ne vise pas ici à évoquer des faits déjà accomplis et sans grand intérêt pour notre argumentaire, comme la présence des bibliothèques universitaires sur les réseaux sociaux numériques, comme Facebook ou Twitter, ou encore des modalités d'affichage ultramoderne (graphisme, célérité) de son site internet. L'énonciation de ces caractères propres à capter l'attention des usagers potentiels est aujourd'hui éculée, et constitutive d'un grand nombre de bibliothèques.

Au sein de notre étude de cas, la modernité des locaux de la bibliothèque universitaire, servie par une architecture et un design très épuré, constituait même un argument supplémentaire³⁵². Pour autant, nos résultats, joints aux discours informels des bibliothécaires, montrent que si ces facteurs sont soulignés (satisfaction des locaux), cela ne semble pas contribuer à un changement de perceptions/d'attitudes des étudiants sondés, vis-à-vis des services et des ressources de la bibliothèque universitaire. La liste peut être étendue au moteur de recherche UAdoc qui propose dans une interface similaire aux moteurs de recherche généraliste du Web, d'interroger l'ensemble des collections de la BU³⁵³. Du Reste, les formations documentaires³⁵⁴ en libre accès ou encore les tutoriels vidéos mis à disposition afin d'aider les étudiants, sont des exemples de la mise à disposition d'un grand nombre d'éléments « contemporains », censés favoriser la compréhension et l'appropriation des services de la BU.

Au demeurant, nous faisons remarquer que tous les éléments précités, au-delà de leurs apparentes ouvertures, sont des *éléments endogènes*. Autrement dit, pour que les réseaux sociaux numériques soient investis, il est nécessaire que l'utilisateur s'y intéresse, le constat est similaire pour l'appréciation du site internet, ou pour les espaces intérieurs de l'institution (en terme ici de fréquentation). Ce qui nous pousse à souligner qu'*il ne s'agit pas seulement de se positionner ou d'établir des dispositifs pour que ceux-ci soient instantanément appropriés ou deviennent simplement des objets d'intérêt*. Si l'existence de ces différents éléments est bien évidemment un avantage dans la promotion de l'institution et de ses services, ils sont par essence dénués de toute fonction persuasive et médiatrice.

³⁵² Le profil Flickr de la Bibliothèque Universitaire de l'Université des Antilles (UA) permet d'apprécier le design des espaces de travail proposés : <https://www.flickr.com/photos/55503580@N03/with/25802360504/>

³⁵³ Accès : http://primo-33uag.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?vid=UAG

³⁵⁴ Accès : <http://buag.univ-ag.fr/service/formations>

La question est de savoir, quels types de stratégie peuvent être mis en place ? Et quelles formes devrait donc prendre la promotion de l'institution, de ses services, de ses outils, et de ses ressources au sein de l'Université ?

Le marketing tel que nous l'envisageons ne doit pas être restreint à sa conception commerciale ou économique, qui désigne l'« ensemble des études et des actions qui concourent à créer des produits satisfaisant les besoins et les désirs des consommateurs et à assurer leur commercialisation dans les meilleures conditions de profit. »³⁵⁵. Aline Soules (2001) l'envisage « dans une acception plus large, qui n'inclut pas uniquement la promotion des bibliothèques et leurs services, mais s'étend à l'intérêt des usagers, la gestion des relations [humaines], la collaboration, l'engagement proactif, et le processus de sortir de [soi]-même et de[s] bibliothèques pour faire une différence éclairée et énergique. »³⁵⁶.

À partir de l'analyse a posteriori d'une campagne marketing de la bibliothèque universitaire de la *Costal Carolina University* (2006-2007), Jamie Graham (2008) souligne que s'il existe différentes formes de marketing des bibliothèques aujourd'hui (réseautage, e-mailing, etc.), « la clé du succès de ces opérations de proximité réside dans la persévérance »³⁵⁷. Autrement dit, un rappel permanent de l'existence des éléments présentés *supra*, auprès de la communauté universitaire (enseignants, étudiants).

L'auteur précise que le plan marketing mis sur pied par la BU de la *Coastal Carolina University*, opérait sur deux axes : les communications écrites et les communications orales (ou relationnelles). Le premier axe, classique, se déclinait dans les campagnes d'e-mailing à l'attention de la communauté universitaire, ou encore par l'intermédiaire de flyers mis à disposition des usagers de la BU. La valeur ajoutée de ce dernier point est que ce médium n'est pas resté cantonné à l'intérieur des murs de l'institution, mais avait vocation à investir toutes les places jugées dignes d'intérêt au sein de l'université, afin d'en assurer une diffusion large et continue (opérations répétées chaque semestre).

³⁵⁵ Marketing. (s.d). Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Accès : <http://www.cnrtl.fr/definition/marketing>

³⁵⁶ Soules, A. (2001). The principles of marketing and relationship management. *Portal: Libraries and the Academy*, 1(3), p.349

Traduction de : « By marketing, however, I mean a broad definition of the term that not only includes promotion of libraries and their services, but also extends to customer focus, relationship management, collaboration, proactive engagement, and the process of getting outside ourselves and our libraries to make an informed and energetic difference. »

³⁵⁷ Graham, J. M. (2008). Successful liaison marketing strategies for library instruction: the proof is in the pudding. *The Southeastern Librarian*, 56(1), p.4

Le second axe, quant à lui relationnel, visait deux cibles : les enseignants et les étudiants. Concernant les premiers cités, il s'agissait pour les bibliothécaires de prendre part aux ateliers et autres rencontres académiques, afin de présenter la valeur ajoutée de la BU lorsque l'occasion était propice, ou tout simplement nouer des relations professionnelles (voire amicales) avec les enseignants, et établir des échanges en dehors de l'espace de la bibliothèque. En outre, à l'instar du retour d'expérience de Nalani-Meulemans et Carr (2013) cités précédemment, une collaboration a été entreprise avec les enseignants afin de réduire l'opacité des missions des bibliothécaires, en leur présentant concrètement la valeur ajoutée de la bibliothèque universitaire. Graham (2008) rappelle qu'il est important que les enseignants « *comprennent les apports [et modalités de formation] pouvant être mis à leurs dispositions ou celles de leurs étudiants* »³⁵⁸. L'intérêt de ce rapprochement pour les bibliothécaires est d'« *avoir un allié préservant [leurs] intérêts [tout en leur] permet[tant] d'augmenter instantanément [leur] crédibilité* »³⁵⁹ au sein de l'université, et singulièrement aux yeux des étudiants.

Ces derniers constituaient la deuxième cible de choix dans l'approche marketing des bibliothécaires de la *Costal Carolina University*. Jamie Graham rapporte que la diffusion des flyers et des actes de promotion de la bibliothèque universitaire a abouti à un taux « *stupéfiant* » de 97% de participation des étudiants de L1 à la formation documentaire³⁶⁰. À titre de comparaison, lors d'un entretien exploratoire réalisé par nos soins auprès d'un des bibliothécaires en charge de la formation documentaire, il soulignait les difficultés persistantes dans le temps face aux manques d'intérêt affichés par les étudiants, qui reléguaient cet enseignement au second plan, en ne participant ni à la visite, ni à la réalisation des travaux pratiques intégrés au dispositif de formation.

En somme les apports directs et indirects d'un marketing viral (mailing, flyers) et à « visage humain » (interventions des bibliothécaires, établissement de lien direct avec les usagers), constituent « *une composante essentielle d'un projet de rapprochement [...] [visant à ce que la bibliothèque et ses] services soit aussi visibles et accessibles que possible* »³⁶¹. Ceci afin

³⁵⁸ Graham, J. M. (2008). *Op.Cit*, p.5

Traduction de : « *They understand what instruction can do for them and their students.* ».

³⁵⁹ Graham, J. M. (2008). *Ibid.* p.6

Traduction de : « *Having an ally to back up your pitch instantly boosts your credibility* ».

³⁶⁰ Graham, J. M. (2008). *Ibid.* p.4

³⁶¹ Graham, J. M. (2008). *Ibid.* p.7

d'en accroître la reconnaissance, et de souligner que les bibliothécaires sont les premiers artisans de leur rayonnement aux yeux de leurs usagers potentiels. Un constat partagé par Sandra Blackaby (2007), selon qui, la reconnaissance de la bibliothèque universitaire et l'intégration des bibliothécaires, passent par leurs capacités à démontrer l'importance de leurs actions à servir des missions communes au système universitaire et à ses autres acteurs (enseignants, étudiants)³⁶².

Elle souligne par ailleurs que les attentes envers la bibliothèque universitaire ont évolué dans le temps, en passant d'une époque où on estimait « [...] *la valeur et l'importance de [la bibliothèque] par le nombre d'ouvrages, de périodiques, et d'autres types de ressources dans sa collection [...] [; à une période où], l'indicateur majeur [...] est l'utilisation qui est faite des ressources [accumulées] [...] »*³⁶³.

Une question s'impose alors : *cette obligation de résultat qui incombe à la bibliothèque universitaire est-elle légitime ?* Compte tenu notamment de la situation complexe existant entre étudiants, enseignants et bibliothécaires, si les ressources sont peu sollicitées ou restent méconnues, la faute doit-elle être premièrement imputée à l'institution ? Au sein de ladite « société de l'information », doit-elle réellement justifier de son importance ?

Nos résultats tendent à montrer qu'en dépit d'efforts et d'une volonté réelle, la réalité considérée apparaît plus complexe qu'une vision linéaire, liant performance – et donc utilité de la bibliothèque – et évaluation. Selon nous, le postulat d'une nécessité de la bibliothèque universitaire pour faire aux enjeux du monde contemporain s'impose. La véritable interrogation viserait davantage à savoir quel est le degré d'importance accordée à la culture de l'information au sein des administrations décisionnaires des universités.

Si cette question est bien évidemment hors de portée de nos travaux, les arguments majeurs énoncés tout au long de cette discussion tendent à démontrer que *la reconnaissance de la*

Traduction de : « *a key component to any successful liaison venture is to make yourself and your services as visible and accessible as possible.* ».

³⁶² Blackaby, S. (2007). Increasing recognition of the value of libraries and librarians: Outcomes and assessment build support. *College & Research Libraries News*, 68(5), 298-300.

³⁶³ Blackaby, S. (2007). *Ibid*, p.299

Traduction de : « [...] *the value and importance of their library just by the number of books, periodicals, and other resources in its collection. Now one of the most critical measures of the library's worth is how those resources are being used [...] ».*

bibliothèque doit être conquise. Cette conquête passe par une mise en valeur permanente de l'institution, et l'initiation d'un dialogue avec les enseignants, visant à créer des ponts, qui soient à même de colliger ces deux groupes d'acteurs ; tout en permettant une plus grande efficacité de la formation info-documentaire, et la mise en valeur des ressources proposées auprès des étudiants.

Si la question d'un rapprochement peut être solutionnée, il reste néanmoins à préciser les contours de cette collaboration, ainsi que les modalités d'échange envisageable. Enfin, il convient de garder à l'esprit que l'aboutissement de cette relation est porteur d'enjeux fondamentaux : l'intégration et l'affiliation des étudiants au monde universitaire et à ses normes éthiques et intellectuelles (visée interne), et l'acquisition d'une culture de l'information chez les étudiants à l'issue de leurs cursus (visée externe). Notons enfin que le paradoxe est saisissant, en ce que du maillon isolé de la chaîne – les bibliothécaires – semble venir les voies d'amélioration du système.

10.2 De quelques propositions pour une formation info-documentaire s'inscrivant dans le temps long

Si le rapprochement entre bibliothécaires et enseignants constitue une étape importante, les bases de cette relation doivent être établies, en termes de contenus et d'indicateurs permettant d'en évaluer la portée. Nous discuterons ici des modalités relatives à la formation info-documentaire à transmettre aux étudiants. Préalablement à cette proposition, nous porterons une réflexion sur quelques limites du programme de formation dans son format actuel.

10.2.1 L'absence de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : jusqu'où pouvons-nous réellement reconditionner un individu ?

La question posée par ce sous-titre est primordiale pour entamer la réflexion quant à l'acquisition d'une culture de l'information à l'université et par extension dans nos sociétés contemporaines, imprégnées par les TIC et la numérisation progressive de notre quotidien.

Le constat qui s'impose à nous est d'une évidence presque ingénue : les étudiants qui font leur entrée dans la sphère universitaire n'y sont pas préparés (eu égard à ce que l'on exigera

d'eux). Derrière ce constat largement débattu au sein de la littérature, nous souhaitons surtout insister sur le fait qu'il existe une différence marquée entre la façon dont ils réalisaient leurs recherches d'informations au lycée (et durant la majeure partie de leur scolarité) et les nouvelles normes³⁶⁴ qui leur incombent d'acquérir *ipso facto* à l'université. Dans une réflexion sur l'acquisition d'une culture de l'information entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, Isabelle Fructus (2010) démontre combien la transition en la matière est ténue, voire inexistante, entre ces deux environnements (secondaire et supérieur)³⁶⁵. Ce passage de l'élève à l'étudiant étant souvent perçu comme déroutant.

Dès lors, il n'est pas étonnant de voir que nombre d'étudiants de première année, ou encore leurs homologues plus avancés sur l'échelle universitaire aient des pratiques « peu conformes » à ce qui est attendu à l'université. ***Le problème qui surgit ici est que les formations documentaires (et même les recommandations) dispensées ambitionnent de reconditionner de façon radicale et sans transition la façon dont les individus ont toujours perçu le réel et agit sur lui.*** Ces intentions sont incarnées par la croisade visant à conduire à une conscientisation et un élargissement du champ et des outils de recherche au-delà de la paire Google-Wikipédia, souvent présentés par les enseignants et les bibliothécaires comme les principaux moyens utilisés. Cette ambition est d'autant plus légitime que le but visé est de contribuer à l'acquisition d'un esprit critique chez les étudiants.

Au-delà de ces difficultés, les résultats de nos investigations soulignent que le risque majeur, est que les étudiants étant passés par l'université, en ressortent (diplômés ou non) sans cette conscientisation. Dans une réflexion sur la formation à l'information dans l'enseignement supérieur, Alain Colas (1999) soulignait déjà que « *la formation à la méthodologie documentaire devrait intervenir avant l'entrée en université, or nous savons bien que cet enseignement est loin d'être systématique.* »³⁶⁶. Ce qui appelle à l'établissement d'un dialogue entre les documentalistes du secondaire et les bibliothécaires universitaires. Nous croyons qu'un tel rapprochement puisse poser les bases d'un échange fécond, et tendre à démontrer la nécessité de former les étudiants de façon continue entre ces deux sphères (enseignement secondaire et supérieur). Néanmoins, cela ne saurait être suffisant.

³⁶⁴ Nous faisons ici référence à l'« *affiliation intellectuelle* », rendue notamment perceptible par les pratiques informationnelles.

³⁶⁵ Fructus, I. (2010). De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : s'appropriier une culture de l'information. *Les Cahiers d'Esquisse*, (1), pp.39-40

³⁶⁶ Colas, A. (1999). La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), p.26

En effet, nous savons de par la littérature dédiée à ces thématiques que les étudiants faisant leurs entrées dans l'enseignement supérieur présentent (déjà) des lacunes importantes, et que *l'université (bibliothécaires, enseignants) ne peut à elle seule gommer et reconditionner des pratiques et des habitudes ancrées depuis au moins une dizaine d'années*. Ce qui est d'autant plus difficile quand s'instaure un clivage entre les méthodes de recherche d'informations relevant du quotidien, et celles réalisées pour les études (en termes d'exigence).

Chez les individus où cette situation est vécue, *l'un des « échecs » du système de transmission serait de continuer à proposer une formation bibliothéconomique, qui conforterait ainsi les étudiants dans leur juxtaposition de deux façons d'agir pour deux environnements distincts*. Nous pouvons toutefois nous demander si à l'issue des études, cette exigence supposée perdure ? Et si par ailleurs, elle sera réinvestie dans une activité professionnelle le permettant ?

Nous poursuivons en nous intéressant au programme de formation documentaire (L1) mis en œuvre par le SCD de l'Université des Antilles, en pointant ce qui selon nous s'apparente à des angles perfectibles.

10.2.2 Les carences d'un programme de formation documentaire ponctuel : le cas de la première année

Nous avons préalablement entrevu que l'acquisition d'une culture de l'information à l'université était un processus graduel qui ne relève pas du seul fait des étudiants, ni même des professionnels de l'information (bibliothécaires), mais gagnerait à être transmis de manière conjointe par ces derniers et les enseignants. Ce qui ne devrait en rien dispenser les étudiants de s'investir dans l'acquisition de ladite culture. Néanmoins, une telle démarche suppose une conscientisation quant à son importance, et rappelle l'influence des autorités cognitives (enseignants et bibliothécaires) et administratives (universités).

La modalité de transmission de la formation documentaire dispensée par le SCD, souffre dans son format actuel, d'un manque de coopération et de personnels suffisants. En effet, si nous considérons la formation initiale (auprès des étudiant de L1), comme une étape essentielle pour la conscientisation et l'adaptation aux pratiques du travail universitaire ; nous constatons que celle-ci est limitée à une visite d'une heure, et que la dispensation de ces

savoirs et savoir-faire, proprement dits, est *essentiellement fondée sur de l'auto-apprentissage*. Ce qui soulève des interrogations et pointe des risques très importants : très concrètement les étudiants sont soumis à eux-mêmes et à leurs capacités à se motiver pour lire les contenus, et se les approprier. L'un n'engageant pas forcément l'autre. La possibilité qu'ils fassent l'impasse sur les savoirs réels est dès lors extrêmement forte, et cela semble se concrétiser par le fait que nombre d'entre eux ignorent jusqu'à l'existence du site internet de la BU, ou les fonctions assignées aux outils d'aide à la recherche proposés. Là où d'aucuns verraient une forme de désintérêt certain, nous objectons par le fait que ces non-pratiques sont également observées auprès de certains étudiants avancés.

L'« échec » majeur dans la transmission de ces savoirs et savoir-faire, serait que les étudiants parviennent à une auto-persuasion de leurs non-nécessités pour accomplir leurs objectifs de « réussir » leur semestre et décrocher leur diplôme. Nous rappelons de façon prosaïque, mais réaliste que cet accomplissement quand il existe, ne dépend que de l'obtention de la seule moyenne générale (10). Ce qui peut relancer le débat quant à la « réussite » à l'université, en ce sens où l'excellence, symbolisé par l'obtention de mention ou de seuil de résultat est très peu mise en avant par les étudiants. Serait-ce à dire que seule la fin est importante ? Et que par ailleurs, les moyens d'y parvenir le sont peu ?³⁶⁷

Pour illustrer la pertinence de ces questions dans notre réflexion, nous allons recourir à un procédé peu orthodoxe, mais néanmoins éclairant : le récit autobiographique. Il y a de cela une décennie, nous effectuons notre entrée en première année universitaire, et *les problématiques que nous étudions aujourd'hui se sont également appliqués à notre propre expérience étudiante* : désintérêt pour les ressources proposées par la BU, non-inscription à la bibliothèque universitaire, non-lecture de la formation documentaire, et réalisation de l'examen informel de méthodologie documentaire (QCM à distance) par un tiers... Le constat est à plaindre, mais loin d'être isolé. Pire encore, il se trouve justifié et parfaitement assumé quand l'étudiant parvient à valider son semestre, sans se préoccuper de matière (malheureusement) perçue comme secondaire.

Ce cas illustre les risques encourus par le fait qu'une formation importante se retrouve reléguée au second plan dans les curriculums, et par voie de conséquence aux yeux des étudiants³⁶⁸. Ce manque de conscientisation des sphères décisionnaires universitaires va se

³⁶⁷ Si ces interrogations sont hors de portée de notre investigation, elles nécessitent une attention et un approfondissement certain.

³⁶⁸ Nous faisons ici référence au fait que la formation se retrouve insérée au sein des unités de formation complémentaire (UEC) des curriculums. Pour parler sans ambages, nous considérons que ce positionnement

répercuter sur les pratiques de travail et le rapport au savoir des étudiants sur les années à venir. *Au-delà du cadre académique, c'est l'acquisition d'une culture de l'information qui est ainsi remise en cause.* L'exemple discuté *supra*, ne nous a pas fait perdre le fil de la réflexion qui est de pointer la modalité de transmission du dispositif de formation documentaire dispensé en première année. Cet écueil n'est pas le seul, puisque sa temporalité doit aussi être remise en question : Ne serait-il pas salutaire d'établir la formation documentaire sur deux semestres, et non plus un seul ?

Cela permettrait deux choses : un apprentissage progressif et un suivi des étudiants par rapport aux notions initiales transmises au semestre précédent. Bien évidemment, une telle mise en place dans les différents cursus est une décision relevant des établissements et des départements disciplinaires, encore faudrait-il que l'impérieuse nécessité leur soit démontrée. Un objectif que nous espérons, en dépit des difficultés, avoir atteint.

Nous allons poursuivre en suggérant quelques adjonctions (ajouts) au format actuel de la formation documentaire, à même de remédier aux limites signalées.

10.2.3 Formulation d'une proposition de formation info-documentaire en trois temps : entre transmission, évaluation et rétroaction

L'idée que nous défendrons ici est qu'il soit nécessaire d'*adopter* un programme systématique de formation qui lie bibliothécaires et enseignants (comme nous ne cessons de le rappeler), et qui de surcroît soit *adapté* aux compétences d'entrée des étudiants (notamment en L1). Deux étapes (adoption et adaptation) à parfaire au sein de notre contexte d'étude, et dont l'absence explique en partie les difficultés latentes décrites en amont. Aussi, la proposition qui sera exposée, est selon nous essentielle au succès de cette entreprise.

La tenue d'une table ronde entre les enseignants des différents départements scientifiques et les bibliothécaires en charge de la formation documentaire constituerait la première étape du projet. Nos travaux ont démontré que leur incommunication était nuisible à leurs actions respectives (voire communes), et que ce rapprochement ne devrait pas être optionnel. En effet, il permettrait de réduire la distance entrevue entre ces deux corps

résiduel illustre l'importance lui étant accordée au sein de l'université. Ainsi, pour les étudiants, il ne s'agit – bien souvent – que d'une UE secondaire.

professionnels, notamment pour la constitution d'un plan d'action concerté quant à la formation info-documentaire à transmettre aux étudiants.

Le premier fondement de ce dialogue permettrait d'établir et de mettre en commun un listing recensant les principales lacunes observées chez les étudiants, en fonction des différents niveaux d'étude³⁶⁹. Ce qui permettrait ainsi d'amorcer les discussions et les réflexions par l'introduction d'un point de vue partagé sur cette question (au regard de nos résultats). Ce point de concordance symbolise un élément à exploiter afin de légitimer la nécessité du rapprochement.

Le second mouvement serait consacré à la répartition des missions dévolues à chaque corps de métier. L'objectif principal ne vise à ne pas bouleverser un certain ordre établi, mais a davantage considéré les opportunités offertes par deux positionnements distincts.

Force est de constater que les bibliothécaires sont les premiers dispensateurs des savoirs et savoir-faire informationnels à destination des étudiants, et qu'en parallèle les enseignants se retrouvent dans une position idéale pour en évaluer l'appropriation (examens, oraux, exposés). Il ne s'agirait pas uniquement d'observer des éléments purement bibliothéconomiques, à savoir si les étudiants mobilisent ou non des auteurs de références ou des revues particulières, mais plutôt d'évaluer les savoir-faire informationnels tels que les modalités de citations, la capacité à varier les sources d'informations, et à restituer cette dernière, en faisant preuve d'esprit critique. Ces indicateurs factuels pourraient également être mis en rapport avec l'introduction de tests de connaissances (informationnelles) survenant à l'entrée à l'université/ou à l'issue de la formation documentaire dispensée (**pré-test**)³⁷⁰, ainsi qu'en fin de première année (**post-test**). Cela permettrait donc d'ajouter aux éléments qualitatifs, de solides arguments quantitatifs ; ouvrant ainsi la voie à une expérimentation similaire auprès des autres niveaux de formation (L2 à M2).

³⁶⁹ Au sein de l'Université des Antilles, Madame Catherine de Firmas, Professeure agrégée d'Histoire, nous a fait part d'un travail réflexif mené en 2006 auprès des étudiants de son domaine de formation. Le fruit de son travail (46 pages) a été de recenser les principales lacunes observées dans des sessions d'examens, en distinguant les niveaux de formation (L1 et L2). La finalité étant de partager ces précieuses informations avec les collègues du même domaine, afin de disposer d'aiguilleurs pédagogiques à même d'aider les étudiants de manière ciblée. **Une démarche très pertinente, qui gagnerait à se démocratiser.**

³⁷⁰ En cela, nous pouvons considérer que l'évaluation des savoirs dispensée dans le cadre de la formation documentaire, constitue en l'état une forme de pré-test. Nous soulignons par ailleurs qu'il est fondamental que le post-test survienne en fin d'année universitaire, et non à l'issue de la formation documentaire (deux mois plus tard).

Dans les faits, les bibliothécaires dispenseraient la formation info-documentaire au premier semestre³⁷¹, dans un format radicalement différent de l'existant, puisqu'il ne serait plus question d'auto-apprentissage, mais de dix heures de cours à part entière, durant lesquels les différents points du programme pourraient être abordés par une médiation humaine. Un tel objectif doit nécessairement prendre la forme de travaux dirigés (TD), qui gagnerait à promouvoir la réalisation d'un travail personnel ou de groupe sur une thématique donnée. ***Nous considérons en effet qu'il est fondamental de conférer une certaine teneur à des notions telles que la propriété intellectuelle ou l'évaluation de l'information, qui dans les faits peuvent demeurer abstraites.***

Cette *transmission* des bibliothécaires laisserait donc place à une *évaluation* empirique des enseignants réalisée à l'échelle d'une année universitaire³⁷². L'étape suivante consisterait à un retour d'expérience consigné dans un rapport, et surtout discuté en fin d'année universitaire autour d'une nouvelle table ronde, afin d'évaluer en commun l'efficacité du plan d'action, pour en estimer les forces, les faiblesses et les éléments devant – si besoin – être retranchés ou repensés (*rétroaction*). Nous croyons que cette réalisation peut contribuer à une véritable plus-value de la formation, tout en servant des intérêts communs. Une telle organisation gagnerait inéluctablement en crédibilité au fil des années, en ne cessant de s'améliorer.

Toutefois, nous ne voulons pas faire preuve de naïveté en niant les difficultés qui font face à cette réalisation ; dans la mesure où certains critères nécessiteront une reconnaissance administrative (dix heures de présentiel), une réelle volonté de partenariat (enseignants), ou la simple faisabilité (nombre de personnels suffisants au sein des BU). Néanmoins, au regard de tous les éléments analysés et discutés jusqu'ici, ***l'inaction est-elle un choix raisonnable ?***

³⁷¹ Compte tenu de l'effectif réduit du personnel du SCD, une formation à l'attention de formateurs externes à l'institution pourrait être réalisée, à l'instar de ce qui se fait actuellement avec les tuteurs-documentaires, mais dans une perspective plus approfondie. Ces derniers seraient recrutés au sein de l'université, auprès des étudiants (L3 à M2/Doctorant) appartenant aux disciplines concernées par les interventions.

³⁷² Des enseignants (2 par discipline/domaine) pourraient être désignés de manière annuelle, afin d'être les sentinelles du projet au sein de leur sphère d'exercice.

10.3 De la nécessité d'inclure une vision holistique de la recherche d'information dans les programmes de formation info-documentaire à l'université

Les résultats ont souligné un désintérêt et une non-prise en considération de la formation documentaire. Aussi, il semble difficile d'imaginer que la collaboration entre enseignants et bibliothécaires soit à elle seule suffisante afin de remédier aux difficultés posées. Notre argumentaire se veut un plaidoyer en faveur d'*un changement drastique* au sein du mode de transmission de la formation à l'information : celui de la contemporanéité comme point de départ.

10.3.1 Wikipédia et le monde universitaire : tour d'horizon d'une cohabitation difficile

Les résultats relatifs à l'utilisation de Wikipédia chez les étudiants de première année ont révélé que cette ressource faisait partie intégrante de leurs pratiques de travail académique et de leur quotidien (extra-universitaire). En effet, sur les 315 étudiants sondés, un peu plus de 90% d'entre eux ont affirmé en faire un usage assidu. Les résultats ont par ailleurs souligné le caractère introductif de cette ressource, qui permet de défricher le sentier de la recherche.

Toutefois, de par notre expérience d'étudiant, et de tuteur documentaire (au sein de la BU), nous savons que le discours des enseignants et des bibliothécaires peut être sujet à une prohibition plus ou moins voilée. Cela prend également la forme d'exhortations maladroites invitant les étudiants à ne pas utiliser ce type ressource, alors même que l'intention du discours est de les susciter à aller au-delà. La littérature scientifique (anglo-saxonne) a fait l'objet de nombreuses discussions sur la position et les discours tenus par les universitaires à l'égard de Wikipédia, et a réalisé en parallèle d'importantes expérimentations sur lesquels nous nous appuyons pour étayer notre propos.

Nous rappelons que l'encyclopédie libre Wikipédia a vu le jour en 2001, et figure présentement au cinquième rang des sites internet mondiaux les plus consultés, selon le classement ordonné par le site Alexa³⁷³. Une position qui lui confère même la première place des sites non commerciaux, derrière les moteurs de recherche (Google et Baidu) et les réseaux

³⁷³ Accès : <http://www.alexa.com/topsites>

sociaux (*Facebook* et *YouTube*). Un fait qui témoigne de l'importance prise par cette ressource auprès des internautes, et souligne par ailleurs sa popularité.

Toutefois, cette *success-story* est loin de faire l'humanité au sein de la sphère universitaire, en raison notamment des fondements à l'origine du projet encyclopédique. Dans une perspective historique, Rémi Mathis (2012) souligne qu'« *il a fallu plusieurs années pour que Wikipédia parvienne à être reconnue comme un site fréquentable, ne subissant plus les attaques des médias traditionnels* »³⁷⁴. Charles Knight et Sam Pryke (2012) se sont intéressés au rapport ambigu existant entre l'université et l'encyclopédie libre³⁷⁵, et ont dégagé cinq critères³⁷⁶ qui tendent à expliquer cette situation :

- Premièrement, les *contributions émanent d'individus anonymes* plutôt que d'experts du domaine considéré.
- Deuxièmement, *l'absence de référence à une propriété définie*, à l'inverse d'une culture académique valorisant les auteurs et les éditeurs.
- Troisièmement, le *caractère anonyme des articles*, qui marque une rupture avec les traditions académiques de la revue ou de l'ouvrage collectif.
- Quatrièmement, le *caractère collaboratif des contributions*, et donc sédimentaire des articles dont la structure s'en ressent parfois.
- Et enfin, les modalités de *corrections des articles de l'encyclopédie* doivent s'effectuer *par le biais du « peer reviewing »*.

L'ensemble de ces éléments met en question la *crédibilité de Wikipédia*, et tend à expliquer en partie les réticences dont elle fait encore l'objet dans certains discours. Jim Giles (2005) a rendu compte d'une investigation menée à l'initiative de la Revue *Nature*, pour estimer la valeur de Wikipédia face à l'Encyclopaedia Britannica (équivalent anglophone de l'Encyclopédie Universalis). La méthodologie consistait à faire analyser un corpus de 42 articles par les spécialistes du domaine (contributeurs de la revue *Nature*). Les résultats

³⁷⁴ **Mathis, R.** (2012). *Wikipédia et les bibliothèques : dix ans après Bibliothèques 2.0*. In M.Amar et V.Mesguich, À l'heure des médias sociaux. Paris : Cercle de la librairie. p.33

³⁷⁵ Dans le contexte anglo-saxon, Thomas J. Haslam (2017), fait remarquer que si cette prise de conscience est manifeste au sein des Sciences Exactes et Naturelles, les Sciences Humaines et Sociales sont encore en marge de cette reconnaissance de Wikipédia comme une ressource première permettant de débusquer le sentier de la recherche.

³⁷⁶ **Knight, C., et Pryke, S.** (2012). Wikipedia and the University, a case study. *Teaching in Higher Education*, 17(6), p.652

indiquent une moyenne de trois erreurs dans les articles de la Britannica, contre seulement quatre pour ceux de Wikipédia³⁷⁷. Contribuant ainsi à démontré dès les premières heures (2005) les arguments dont disposait Wikipédia, à l'époque 37^e site internet le plus visité sur le Web.

À partir d'une étude de cas réalisé au sein de la *Liverpool Hope University* (Grande-Bretagne), Knight et Pryke (2012) ont questionné l'utilisation de Wikipédia dans les pratiques académiques des enseignants (N =133) et des étudiants (N =1222). Leurs résultats ont mis en évidence une utilisation massive de l'encyclopédie libre chez ces deux groupes (plus de 75% des effectifs), néanmoins les auteurs insistent sur le fait que les enseignants sont majoritairement peu enclins à permettre à leurs étudiants d'avoir recours à cette ressource, en dépit du fait que bon nombre d'entre eux en fassent usage. Une situation que les enseignants concernés justifient par le fait « *qu'ils disposent des compétences spécialisées leur permettant de distinguer le bon grain de l'ivraie* »³⁷⁸. Contrastant ici avec les discours des étudiants, pour qui il s'agit avant tout d'un moyen de pré-recherche, comme l'ont réaffirmé les travaux (N =1656) de Neil Selwyn et Stephen Gorard (2016).

Aline Soules (2015) a entrepris une démarche similaire au sein de quatre des vingt-trois Universités de l'État de Californie (États-Unis). L'objectif était de prendre en considération l'évolution des discours véhiculés par les enseignants (N =411) à leurs étudiants sur une période de 5 ans, en tenant compte de leurs années d'expérience et de leurs disciplines d'appartenance.

Si 56,7% des sondés ont estimé que leur point de vue n'avait pas changé, 36,7% ont indiqué une évolution positive vis-à-vis de l'encyclopédie libre, tandis que seuls 6,4% ont affirmé que leurs opinions s'étaient empirées. Cela se traduit par une réduction des enseignants qui interdisait l'utilisation de Wikipédia à leurs étudiants (52,55% antérieurement contre 31,11% aujourd'hui), vers une augmentation significative de ceux l'autorisant désormais (55,6% aujourd'hui contre 39,29% il y a cinq ans). Du reste, la discipline d'appartenance et les années d'expérience n'apparaissent pas déterminantes.

L'idée d'un changement de perception progressif des enseignants au cours du temps, associé une forte présence dans les pratiques de la société dans son ensemble, et par conséquent des

³⁷⁷ Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature Publishing Group*, 438(15), pp. 900-901

³⁷⁸ Knight, C. et Pryke, S. (2012). *Op. Cit.* p.658

Traduction de : « *that only they have the scholarly skills necessary to sift the good from the bad.* ».

étudiants (Head et Eisenberg, 2010 ; Knight et Pryke, 2012 ; Selwyn et Gorard, 2016) *ne constituent-ils pas un appel strident à un changement radical d'orientation ?*

10.3.2 Placer Wikipédia au centre de la formation à l'information : une acceptation nécessaire

Et si la culture de l'information à enseigner s'établissait premièrement autour de cette ressource, dont les forces et les manquements présentent un continuum à exploiter ? *Cette idée persistante dans la littérature anglo-saxonne depuis près d'une décennie, est pour l'heure peu abordée en SIC*³⁷⁹. Nous ne tenterons pas ici d'en expliquer les raisons, mais plutôt d'établir la vitalité du propos.

Au préalable, nous soulignons que dès 2005, Alexandre Serres dans une réflexion portant sur l'idée d'une formation au moteur de recherche Google, estimait qu' « *il s'agit de former, non seulement à tous les outils de recherche, mais aussi de former sur les outils ; et d'inscrire cette indispensable formation dans le cadre plus large d'une éducation à l'information, visant l'acquisition d'une culture informationnelle.* »³⁸⁰.

Compte tenu de sa popularité, Wikipédia gagnerait à être utilisée « *comme un outil d'apprentissage* » qui offrirait aux étudiants une plateforme familière à partir de laquelle, il serait possible de leur faire acquérir les bases de la recherche critique d'information (Cate Calhoun, 2014). En effet, l'encyclopédie symbolise « *[...] un microcosme de la question plus large de ce qui devrait ou non être considéré comme pertinent sur le Web* » (Aline Soules, 2015)³⁸¹. Par conséquent, l'intégrer au sein des curriculums et en faire un objet d'apprentissage et d'acquisition liminaire d'une culture de l'information à l'université peut s'avérer très pertinent. Dès lors, certaines difficultés recensées par la littérature en SIC, comme l'évaluation de l'information sur Internet (Alexandre Serres, 2012), ou l'« *affiliation*

³⁷⁹ L'idée a en effet été suggérée par Rémi Mathis (2012), selon qui, l'encyclopédie Wikipédia « *peut être un support idéal afin de former plus largement aux questions de recherche et de critique de l'information.* ». Néanmoins, à l'exception des travaux de Gilles Sahut et Karen Chabriac (2015), nous n'avons pas recensé à ce jour de travaux ayant emboîté le pas à cette proposition dans le domaine des SIC.

³⁸⁰ Serres, A. (2006). Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ? Paper presented at the Workshop Bucarest " Le monde selon Google" 2-4 juillet 2005.

³⁸¹ Soules, A. (2015). Faculty perception of Wikipedia in the California state university system. *New Library World*, 116(3/4), p.223

Traduction de : « *Wikipedia is a microcosm of the larger question of what can and should be trusted on the Web* ».

[aux normes d'écriture] universitaire »³⁸² (Brigitte Simonnot, 2014) trouverait un terrain d'exercice propice à une compréhension à l'état pratique, à partir d'un support familier.

Nous rappelons que le format actuel de la formation documentaire analysée souffre d'un manque d'intérêt chez les étudiants, dû en partie à ce qu'ils ont eux-mêmes défini comme une base leur étant étrangère (ressources, outils de recherche).

Ce constat peut néanmoins être renversé par l'introduction de...Wikipédia. C'est ce que suggèrent les travaux de John Thomas Oliver (2014), qui perçoit l'insertion de l'encyclopédie libre dans le curriculum, comme « *un cheval de Troie* » permettant d'aplanir le sentier de la culture de l'information (*Information Literacy*). Cette perception est consécutive à la réalisation d'une session de deux heures s'insérant dans le cadre de la formation info-documentaire, auprès de 45 étudiants, dont l'objectif était de les initier à un atelier d'écriture d'article (modalités) et de réflexions sur Wikipédia. Les conclusions d'enquête et d'observation³⁸³ « [...] suggèrent que [cela permet aux] étudiants d'être efficaces dans l'identification des informations [susceptibles d'être] erronées au sein de Wikipédia, [...] [ainsi que] dans l'évaluation des ressources, l'utilisation de l'information pour un objet précis [ou encore], l'utilisation d'une documentation spécifique »³⁸⁴. Un dernier point qui se traduit par une utilisation plus fréquente et mieux assimilée des ressources de la bibliothèque universitaire, dont la portée a été saisie.

Ce retour d'expérience se fait l'écho chez Ellie Jones (2015), qui après six années d'expérimentation, considère que « [les étudiants] développent de meilleures habiletés de recherches, d'écritures et sans nul doute d'esprit critique »³⁸⁵. Il souligne par ailleurs que si les apports s'avèrent pertinents pour leur cursus académique, cela débouche sur des perspectives citoyennes importantes, en « [...] ouvrant la voie à l'exploration du monde de la connaissance »³⁸⁶ et de sa démocratisation.

³⁸² **Simonnot, B.** (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? *Questions de communication* (2), p.231

³⁸³ Le projet a été évalué sur la base de l'observation de l'atelier et d'une enquête par questionnaire survenue à l'issue.

³⁸⁴ **Oliver, J. T.** (2014). Let Wikipedia through the Gates!: A Trojan Horse Approach to Information Literacy. Accès : http://pdxscholar.library.pdx.edu/liw_portland/Presentations/Publications/6/
Traduction de : « [...] suggests that students were effective in identifying information discrepancies in Wikipedia, evaluating resources, using information for a specific purpose, and using appropriate documentation procedures. ».

³⁸⁵ **Jones, E.** (2015). Using Wikipedia: a scholar redraws academic lines by including it in his syllabus. Accès : <http://theconversation.com/using-wikipedia-a-scholar-redraws-academic-lines-by-including-it-in-his-syllabus-39103>

Traduction de : « they become better researchers, better writers, and maybe even better thinkers. ».

³⁸⁶ **Jones, E.** (2015). *Ibid.*

Dans la seule étude francophone recensée, Gilles Sahut et Karen Chabriac (2015) ont réalisé une étude auprès de lycéens ayant pris part aux Wikiconcours organisés par l’académie de Toulouse (2012-2013). Leurs conclusions d’enquêtes les amènent à considérer que « *ce type de situations pédagogiques pourrait contribuer à l’acquisition d’une culture informationnelle qui prenne appui sur cet objet familier qu’est Wikipédia afin d’élargir la gamme des connaissances et compétences maîtrisées.* »³⁸⁷. Un point de vue partagé par Nicole Boubée (2015), qui, si elle ne mentionne pas nommément l’encyclopédie libre, estime qu’il est essentiel d’avoir recours à des « *apprentissages informels [...] vis[ant] le développement de connaissance et de compétences plus instruites* »³⁸⁸. De fait, le principe de toute formation à l’information en contexte universitaire, devrait être de **conduire à une compréhension réelle et pratique des enjeux de l’information au sein de notre société**, afin de former les étudiants et les futurs citoyens à devenir des penseurs libres « *Free-Thinkers* » et non des suiveurs de règles « *Followers of Rules* »³⁸⁹ (Jeff Maehre, 2009). En devenant de surcroît, « *des producteurs critiques [à l’égard de l’information], plutôt que de simples consommateurs* »³⁹⁰ (Lydia Dawe et Ainslie Robinson, 2017).

Le propos défendu ici est que l’objectif à atteindre ne soit pas que les étudiants suivent naïvement les recommandations émises, et s’orientent ainsi vers un auteur, une revue ou une ressource de référence ; au contraire, il s’agit de construire un véritable « *ethos* » symbolisé par une compréhension des logiques d’action. Une acquisition progressive qui selon Jeff Maehre, peut-être réalisée par l’introduction d’un travail réflexif et pratique (atelier d’écriture) à partir de Wikipédia. Une idée qui n’est pas éloignée de l’instauration de l’incertitude (ou culture du doute) préconisée par Anne Cordier (2012) comme fondement d’une réflexivité dans l’évaluation et la communication de l’information³⁹¹. Pour y parvenir, le meilleur moyen semble de prendre comme point de départ un outil familier pour les étudiants, afin de les initier aux normes intellectuelles attendues à l’université (recherche, sélection, citation) et surtout essentielles au sein de ladite société de l’information.

Traduction de : « *for exploring a world of knowledge* ».

³⁸⁷ Sahut, G. et Chabriac, K. (2015). Quand des lycéens contribuent à Wikipedia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? In L. Marlène et R. Florence (Dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement*. Centre d’Études sur les Jeunes et les médias. p.117

³⁸⁸ Boubée, N. (2015). Par delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication* (27), p.214

³⁸⁹ Maehre, J. (2009). What it means to ban Wikipedia: An exploration of the pedagogical principles at stake. *College Teaching*, 57(4), pp.235-236

³⁹⁰ Dawe, L. et Robinson, A. (2017). Wikipedia editing and information literacy : a case study. *Information and Learning Science*, 118(1/2), p.15

Traduction de : « *become critical producers, rather than mere consumers, of information.* »

³⁹¹ Cordier, A. (2012). Et si on enseignait l’incertitude pour construire une culture de l’information ? *Communication & Organisation* (2), 49-60.

Une vision partagée par Thomas J. Haslam (2017), qui propose de parvenir dans cet élan à une prise de conscience chez les étudiants et les enseignants de la nécessité d'une transformation de Wikipédia, « *cette ressource éducationnelle internationale, utilisée par des millions de personnes* »³⁹² afin de la « *rendre meilleure* » et toujours plus pertinente. Au-delà de l'acquisition progressive d'une culture de l'information, les ateliers d'écriture permettraient donc un positionnement citoyen, en faveur de la diffusion de la connaissance. Il s'agit pour les universitaires d'une « *responsabilité et d'une opportunité* »³⁹³ à saisir, singulièrement au sein des Sciences Humaines et Sociales, si l'on considère que ce soit déjà le cas pour les Sciences Exactes et Naturelle, dans le contexte anglophone.

Un point de vue suggéré en contexte francophone dès 2004 par Alain Caraco, selon qui : « *deux catégories d'utilisateurs ont tout intérêt à ce que Wikipédia ait une croissance rapide et harmonieuse : les enseignants et les bibliothécaires. Leur niveau de culture fait qu'ils pourraient aussi devenir des rédacteurs privilégiés. Imaginons à quoi pourra ressembler l'édition française dans un an, si chaque bibliothécaire rédige ou améliore chacun un article sur sa ville, son département, sa région, sa destination de vacances favorite ; son écrivain, son musicien, son peintre, son photographe, son architecte, son metteur en scène, son réalisateur favori ; son philosophe, son historien, son sociologue, son économiste, son courant intellectuel ou spirituel favori ; ou encore un sujet prit dans ce qu'il lui reste des souvenirs de sa formation générale* »³⁹⁴.

En somme, « *discriminer Wikipédia, juste parce qu'il est Wikipédia, transmet un message négatif* »³⁹⁵ aux étudiants (Eric Jennings, 2008). L'encyclopédie libre longtemps sous les feux de la critique académique se présente aujourd'hui comme une voie pouvant permettre l'accomplissement de la culture de l'information à l'université ; par une immersion

³⁹² **Haslam, T. J.** (2017). Wikipedia and the Humanities in Higher Education: Past Time to Renegotiate the Relationship. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(4), p.250

Traduction de : « [...] an international educational resource used daily by millions of people ».

³⁹³ **Haslam, T. J.** (2017). *Ibid.* p.250

Traduction de : « *responsibility and opportunity* ».

³⁹⁴ **Caraco, A.** (2004). Wikipédia: Une encyclopédie libre, gratuite et écrite coopérativement. *Bulletin des bibliothèques de France*, 49(6), p.85

³⁹⁵ **Jennings, E.** (2008). Using Wikipedia to teach information literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 15(4), p.436

Traduction de : « *Discriminating against Wikipedia just because it is Wikipedia sends the wrong message.* ».

intellectuelle dans les enjeux et les logiques de la rédaction scientifique, de la diffusion de connaissance, voire même de l'action collective.

Conclusion du chapitre X

Nous avons parcouru les difficultés auxquelles fait face le système que forment les trois acteurs analysés. La synthèse des résultats met en évidence les difficultés d'ordre informationnel (transmission d'une culture de l'information, usages des ressources info-documentaires) et communicationnel (faible échange, absence de dispositif d'évaluation de la formation à l'information), qui fragilisent cette relation tripartite.

Le rapport entre bibliothécaires et enseignants a été appréhendé comme le socle sur lequel doit s'établir la transmission d'une culture de l'information chez les étudiants. Ce qui suppose en premier lieu une réduction de l'incommunication entre ces deux groupes d'acteurs. Une situation qui au regard de notre fil conducteur (la littérature anglo-saxonne), passe par une initiative des bibliothécaires, en raison de l'isolement dont ils semblent victimes, et de leur conscience des enjeux réels d'une telle collaboration pour le bon fonctionnement de l'institution universitaire dans son ensemble.

Un positionnement des bibliothécaires qui gagnerait à s'effectuer par l'intermédiaire de techniques inspirées du marketing (relationnel), afin de faire évoluer les clichés traditionnels présentant les bibliothécaires comme des êtres cloisonnés dans la bibliothèque universitaire. En s'appuyant sur le retour d'expérience décrit par Jamie Graham au sein de la *Coastal Carolina University*, nous avons souligné la nécessité d'ajouter au moyen de communication traditionnelle (mailing, flyers), des actions de proximité répétées, ayant pour but d'insérer les bibliothécaires au cœur de l'université (conférences, rapports en dehors des murs de la BU).

Nous nous sommes par ailleurs intéressé aux carences de la formation documentaire dispensée, qui, outre le fait de souffrir du manque de coopération entre enseignants et bibliothécaires (notamment en matière de dispensation et d'évaluation des savoirs), était connotée d'une vision sans doute trop bibliothéconomique. Une situation qui selon nous explique en grande partie, le « rejet » général des étudiants à son égard (déclaratifs et pratiques). Au-delà de tous les critères précédemment énoncés, l'appropriation de la formation se heurte à une temporalité sujette à discussion.

Afin de remédier à l'ensemble de ces éléments, nous avons proposé une argumentation fondée sur les apports de la littérature anglo-saxonne sur la dernière décennie, laquelle propose de placer Wikipédia au centre de la formation à l'information. Après avoir passé en revue, les principaux griefs émis envers l'encyclopédie libre, nous avons mis en évidence le vent de changement qui souffle actuellement au sein de certaines universités et bibliothèques états-uniennes et britanniques. Un pari méthodologique qui offre *l'avantage d'inculquer une culture de l'information à l'état pratique et compréhensive, et non dogmatique et passive*. Concourant ainsi, par l'intermédiaire d'ateliers pratique, à donner une vision claire et applicable des logiques d'évaluations de l'information et des modalités de citations.

Du reste, l'amélioration des processus de recherche (valeurs des sources) et de rédaction (écriture scientifique) est soulignée dans les études de cas présentés (Cullen Chandler et Alison Gregory, 2010 ; John Thomas Oliver, 2014 ; Ellie Jones, 2015).

Cette perception, présente à l'état larvaire au sein de la littérature francophone (SIC), gagnerait à être investie dans nos réflexions sur les moyens permettant l'acquisition de la ou des cultures de l'information. Dernier, mais non des moindres, il conviendrait de réaliser des expérimentations afin de mener de front réflexion théorique et application pratique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous allons désormais clôturer notre réflexion en trois temps, en proposant une synthèse des principaux résultats de la recherche, puis en énonçant les apports scientifiques et les limites auxquelles a été confrontée notre investigation, tout en proposant quelques pistes afin d'y remédier. Enfin, nous évoquerons les perspectives ouvertes par notre démarche de recherche.

Synthèse des principaux résultats de la recherche : un système aux rouages perfectibles

Afin d'entamer cette conclusion, nous rappelons que nos objectifs de recherche étaient articulés autour de deux items centraux que sont la notion de « réussite » à l'université et la culture de l'information. Le but était de proposer un dialogue inédit et complexe entre Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et Sciences de l'Éducation (SED). Un objet de recherche ayant pris en compte trois groupes d'acteurs considérés comme des éléments clés d'un système au cœur de l'université : les étudiants, les enseignants et les bibliothécaires.

Nos questions de recherches (hypothèses) étaient triples et visaient à *évaluer* l'orientation des pratiques informationnelles sur la validation de la première année auprès d'étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, *mesurer* l'influence et l'appropriation de la formation documentaire (L1) dispensée par les bibliothécaires, et enfin *questionner* le rapport entre enseignants et bibliothécaires, et leurs actions respectives en faveur de l'appropriation d'une culture de l'information chez les étudiants.

Les différents questionnements mentionnés *supra*, nous ont conduit à adopter une méthodologie essentiellement basée sur la passation de questionnaires auprès de nos groupes d'acteurs, assortie toutefois de quelques entretiens exploratoires avec les bibliothécaires. Une méthodologie ayant nécessité le recours à différentes techniques statistiques, allant de l'analyse descriptive (tri à plat, tri-croisé) à l'analyse inférentielle (test du khi-2, régression logistique), ou encore à l'analyse lexicométrique (analyse de similitudes, classification hiérarchique descendante).

Nos résultats d'enquête ont conduit à mettre en évidence plusieurs points importants, qui soulignent la dimension complexe et systémique de la recherche :

- Contrairement à la formulation de notre *première hypothèse*, l'orientation des pratiques informationnelles des étudiants de Lettres et Sciences Humaines ne semble pas influencer sur la validation de la première année universitaire.
- Un constat qui gagne en clarté lorsque l'on considère que les pratiques informationnelles des étudiants à l'issue de la première année sont rudimentaires, au même titre que pour les études les ayant estimées en début de première année universitaire (Mittermeyer et Quirion, 2002 ; Thirion et Pochet, 2008). De plus, ce constat semble s'étendre dans le temps, puisque les pratiques des étudiants avancés (L2 à M2) n'y dérogent pas de façon systématique. Une situation renforcée par la méconnaissance généralisée des notions relatives à l'information-documentation.³⁹⁶
- Les deux éléments précités s'expliquent par un rejet majoritaire de la formation documentaire dispensée par les bibliothécaires. Une formation considérée par les étudiants comme « peu utile » aux études et en dehors du cadre académique. Confirmant ainsi notre *seconde hypothèse* de recherche.
- Enseignants et bibliothécaires partagent le même point de vue sur les compétences lacunaires des étudiants, indépendamment du niveau d'étude ou du domaine considéré. Ce qui laisse entrevoir deux faits graves : compte tenu de ces compétences, les enseignants semblent pris en otage et admettent en creux l'adaptation « nécessaire » de leurs façons de noter. Par voie de conséquence, les étudiants entrent et sortent de l'université (nous entendons ici diplômés) sans acquérir une véritable culture de l'information et l'acquisition de l'esprit critique qui l'accompagne. Une situation préoccupante pour l'université française, au sein de ladite « Société de l'information »³⁹⁷.
- Par ailleurs, les relations professionnelles entre bibliothécaires et enseignants sont quasi inexistantes et renforcent le sentiment d'un système délité. Une situation d'autant plus troublante, que les deux groupes se déclarent conscients de l'inefficacité de leurs actions univoques, et se disent favorables à un rapprochement. Un positionnement qui reste néanmoins au stade de simple velléité, et accredit le *premier*

³⁹⁶ Pour rappel, il s'agit des notions d'indexation, de référencement, de PageRank, d'information scientifique et technique (IST) et d'information primaire et secondaire.

³⁹⁷ Nous réitérons toutefois la prudence à tenir vis-à-vis de l'université, qui dans les faits accueille littéralement en son sein, des problèmes recensés par la littérature dès le secondaire (collège, lycée). Ce qui réaffirme la nécessité de programme de formation systématique dans ces échelons de la scolarité.

axe de notre troisième hypothèse. La fracture étant même plus profonde, puisqu'une forme de rapport distancié existe entre les trois groupes d'acteurs étudiés. On constate ainsi : (1) une *fracture professionnelle* entre enseignants et bibliothécaires, (2) une *fracture hiérarchique* entre étudiants et enseignants (non prise en considération des recommandations), (3) et une *fracture relationnelle* entre les étudiants et la bibliothèque (faible utilisation des ressources info-documentaires, faible sollicitation d'assistance).

- Enfin, nous avons souligné la nécessité pour les bibliothécaires, d'investir tous les lieux et espaces de l'université afin de valoriser l'image de la profession et de leur institution. Des actions itératives qui permettraient d'entamer et de favoriser le dialogue avec les enseignants, afin de promouvoir l'assistance de la BU pour leurs démarches de recherche et celles des étudiants. Un dernier point sur lequel nous avons conclu par la nécessité d'une formation à l'information qui soit le fruit d'une coopération entre enseignants et bibliothécaires³⁹⁸.

L'ensemble de ces éléments résume les multiples enjeux soulevés par la démarche, et justifie la nécessité d'aborder ces questionnements par l'intermédiaire du paradigme de la complexité (Morin, 2015). Au-delà de ces questionnements pratiques, nous avons également pris en considération la représentation de la « réussite » à l'université chez les trois groupes d'acteurs. Les résultats mettent en évidence une vision relativement partagée, en dépit d'intérêts individuels (ou professionnels) liés au point de vue des trois groupes. La « réussite » est ainsi envisagée, comme l'obtention d'une certification (accompagnée de connaissances et de compétences), ouvrant la voie à l'insertion professionnelle, conduisant ainsi à l'accomplissement de soi (des étudiants). Si la certification apparaît souvent comme le premier critère descriptif, les répondants insistent sur le caractère trivial de cet argument. Quoi qu'il en soit, l'homogénéité du propos chez les trois groupes d'acteurs infirme le *second axe de la troisième hypothèse* qui envisageait une rupture dans leurs perceptions.

Au-delà des résultats, les discussions entamées dans les deux derniers chapitres ont émis quelques propositions pour remédier à une situation nuisible à l'ensemble des groupes

³⁹⁸ Une telle association verrait donc une formation à l'information établie autour d'un programme à visée pratique, qui serait dispensée par les bibliothécaires et évaluée par les enseignants. À l'issue de l'expérience, des tables rondes sous forme de bilan pourraient se tenir, afin d'évaluer les forces et les faiblesses du dispositif, pour ainsi contribuer par touches successives à son amélioration.

d'acteurs du système. Nous avons ainsi introduit les courants de pensée anglo-saxons quant à la relation entre bibliothécaires et enseignants, ainsi que la nécessité d'introduire l'encyclopédie Wikipédia dans les projections de formation à l'information.

Le premier point énoncé a été discuté en termes de bénéfice pour le système formé par les trois groupes d'acteurs. En effet, un rapprochement entre bibliothécaires et enseignants ouvrirait par la réduction de l'incommunication entre ces deux corps de métiers, un champ des possibles permettant de disposer d'un fondement institutionnel sur lequel établir et évaluer la formation à l'esprit critique des étudiants envers les ressources informationnelles.

Le second point a pris la forme d'un plaidoyer en faveur de l'introduction de Wikipédia au sein de la formation info-documentaire. Une prise de position qui apparaît comme une nécessité compte tenu de l'«échec» latent et continu décrit par les enseignants et les bibliothécaires, dans leurs tentatives jusqu'ici infructueuses de sensibiliser les étudiants aux enjeux de l'information et la documentation scientifique. Un point sur lequel les expériences conduites en contexte francophone (Sahut et Chabriac, 2015) et anglophone (Chandler et Gregory, 2010 ; Thomas, 2014 ; Jones, 2015) présentent des résultats aussi encourageants que significatifs. La vitalité du propos se fonde sur le fait que les étudiants l'utilisent massivement dans leur quotidien. Aussi cette ressource est à même de susciter l'intérêt nécessaire à l'acquisition des compétences informationnelles à transmettre.

En somme, cette initiative qui vise à introduire « *un cheval de Troie* » (Oliver, 2014) au sein des curriculums, entrevoit en Wikipédia un instrument d'acquisition des modalités de recherche, d'écriture et d'esprit critique à l'égard des sources d'informations. Une ambition actuellement absente de la littérature francophone³⁹⁹, et qui gagnerait sans tarder à y être investie, notamment par le biais des SIC. Un point sur lequel, nous reviendrons dans la dernière des trois parties de la conclusion.

Pour l'heure, nous poursuivrons en nous intéressant désormais aux apports de la recherche du point de vue des deux disciplines au cœur du dialogue.

³⁹⁹ En dépit de l'existence de réflexions portées sur le sujet, notamment par Rémi Mathis, ainsi que Gilles Sahut et ses collègues.

Apports épistémologiques et méthodologiques : pour un changement de perception

Nous traiterons ici des apports scientifiques (épistémologiques et méthodologiques) de notre démarche, dont le paradigme de la complexité est omniprésent. Le dialogue s'étant tenu tout au long de la réflexion entre SIC et SED, a abouti à des éléments qu'il convient de souligner pour les recherches ultérieures.

Nos travaux ont été critiques envers la notion de « réussite » à l'université, et ont démontré qu'elle était souvent employée de façon linéaire et univoque. Traitant de ce même objet, du point de vue des SIC, nous nous sommes évertué à faire « *comprendre qu'une pensée mutilante conduit nécessairement à des actions [et des postures de recherches] mutilantes* »⁴⁰⁰. Et que par conséquent, penser la « réussite » comme relevant du simple passage d'un échelon à un autre, ou de la seule certification (dans un idéal temporel ou non) relève de « *l'hyper-simplification, [laquelle est] aveugle à la complexité du réel* »⁴⁰¹.

En emboîtant le pas à ce champ de recherche très fécond (SED), nous avons démontré que derrière cet objet en apparence simple, se dissimule des réalités plus profondes, telles que les modalités de notations (docimologie⁴⁰²), l'acquisition de compétences transversales (culture de l'information), et que par-dessous tout, l'idée même de « réussite » ne se restreint ni à un cadre précis (l'université), ni même à un groupe précis (les étudiants). Nos investigations et nos résultats démontrent au contraire la dimension plurielle et systémique de la « réussite » à l'université, qui renvoie à plusieurs niveaux de lecture et concerne divers groupes d'acteurs (3). Une multidimensionnalité qui permet d'estimer et surtout de questionner la « réussite » de l'université.

En nous appuyant sur les représentations de l'ensemble des publics sondés, nous avons mis en évidence trois aspects de la notion, auxquels nous avons inclus un quatrième :

⁴⁰⁰ Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil. p.23

⁴⁰¹ Morin, E. (2015). *Ibid.* p.23

⁴⁰² « [...] étude de la qualité et de la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances ». Docimologie. (s.d). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Accès : <http://cnrtl.fr/definition/docimologie>

- La « réussite » comme *validation de semestre / certification*
- La « réussite » comme *acquisition de compétences et de connaissances*
- La « réussite » comme *l'insertion professionnelle* (aboutissement des deux précédents points)
- La « réussite » comme *acquisition d'une culture de l'information* au sein de ladite société de l'information (rendue concrète par l'éveil d'un esprit critique)

Le continuum que représentent ces différents niveaux de lecture est manifeste, et démontre que la « réussite » est l'affaire de tous (les trois groupes étudiés). Dans un essai de conceptualisation, nous avons émis l'idée de la considérer comme un *fait social total*, qui serait dès lors étudié de manière plus rigoureuse, en précisant le cadrage envisagé par le chercheur, et non plus en l'approchant comme un objet entier, réduit à la seule validation des semestres. Un point de vue qui rappelons-le apparaît même réducteur pour les principaux individus concernés, une situation qui semble illustrer la nécessité d'un élargissement des perspectives de recherche.

Nous soulignons que ce discours original sur la notion de « réussite » à l'université, a été rendu possible par les décennies de réflexions et de recherches en Sciences de l'Éducation (SED). Pour autant, cette vision composite de la notion de « réussite » est avant tout celle d'un champ disciplinaire : les SIC. De quoi l'entrevoir comme la discipline de la complexité ? Si la réponse est sujette à discussion, force est de constater qu'elle convoque une diversité d'objets et de méthodes, qui ne doivent pas être perçus comme un simple *agglomérat* de concepts et de postures dépourvus de structuration ; mais plutôt comme un *agrégat*, qui, passé au creuset de la discipline, permet de construire des objets, des points de vue, et des postures originales, ainsi que des méthodes d'analyses qui le soient tout autant. À ce titre, nous pouvons considérer la tentative de lecture complexe de notre objet de recherche, comme une affirmation de cette identité que doit pleinement revendiquer notre discipline, et la faire valoir dans sa façon d'approcher et questionner les objets.

Par ailleurs, nous avons démontré qu'en dehors de l'inter-disciplinarité, l'intra-disciplinarité des SIC devait être exploitée dans sa pleine mesure. Parfois disjointes dans les discours, peut-on encore considérer l'existence d'une frontière marquée entre Sciences de l'Information et

Sciences de la Communication ? Au cœur même de la révolution dite numérique, information et communication, ne s'entremêlent-elles pas dans un maelstrom complexe et irréductible ?

Si d'aucuns positionneraient de manière radicale notre objet de recherche dans le champ d'expertise de l'information-documentation, nous avons néanmoins démontré qu'il existait des passerelles permettant l'introduction des Sciences de la communication dans nos travaux. Le recours au concept de dispositif et la nature relationnelle (et donc communicationnelle) des groupes d'acteurs étudiés en sont de pertinentes illustrations. Aussi, nous encourageons les travaux menés en SIC à mêler – quand il y a lieu – la richesse des paradigmes offerts par notre discipline.

Nous allons achever cette conclusion générale, en soulignant les limites de notre démarche, et les perspectives de recherche qu'elles suscitent.

Limites de la démarche et perspectives ouvertes

Nous allons conclure en énonçant les difficultés qui ont accompagné, entravé et reconfiguré nos travaux, puis nous évoquerons les perspectives épistémologiques, théoriques et méthodologiques ouvertes pour la recherche en SIC.

Dans notre ambition de proposer une lecture pluridimensionnelle des deux items centraux (la notion de « réussite » et la culture de l'information), nous avons toutefois été contraint de faire des choix, autrement dit d'incorporer certains critères, et d'en écarter d'autres.

L'analyse de l'influence des pratiques informationnelles sur la validation de la première année, et sa focalisation sur les étudiants issus des disciplines des Sciences Humaines et Sociales illustre ce positionnement. Si la même application auprès des étudiants provenant des Sciences Exactes et Naturelles est apparue difficile, en raison des spécificités disciplinaires moins axées sur le rapport à l'information-documentation ; nos travaux auraient gagné à prendre en considération les étudiants des filières tels que le Droit ou l'Économie-Gestion.

De plus, et bien que les réponses des enseignants et des bibliothécaires indiquent que le constat relatif aux pratiques informationnelles concerne également les étudiants avancés, l'étude aurait pu prendre en considération ce public, afin d'estimer l'influence de ces mêmes critères sur le fait de valider ou non l'année universitaire. Par ailleurs, nous aurions pu

interroger les enseignants sur leurs connaissances de la notion de culture (ou maîtrise) de l'information⁴⁰³, afin d'estimer l'importance qu'ils y accordent, et la place qu'ils lui confèrent au sein de leurs pratiques pédagogiques.

En outre, compte tenu de la quantité d'information brassée et discutée, certaines questions ont été abordées de manière superficielle, et nécessitent un approfondissement. C'est le cas des pratiques de notation, qui devront faire l'objet d'investigations supplémentaires. Un constat qui vaut également pour les nouvelles modalités de recherche d'information, avec la place de plus en plus prégnante du téléphone portable comme un des principaux moyens de recherche. Une perspective à considérer et à interroger sans délai.

De plus, si l'analyse quantitative a été grandement utilisée, nous estimons que les questions abordées mériteraient d'être analysées selon une perspective qualitative, et donc à une échelle plus réduite. Ainsi, il serait intéressant de se consacrer à une promotion d'étudiants d'une discipline donnée, en tenant compte des points de vue (entretiens) des enseignants de la discipline et des bibliothécaires. Ce qui contribuerait à donner une dimension plus profonde à l'analyse. Dans ce même élan, il serait également pertinent d'interroger les représentations mutuelles entre ces trois groupes d'acteurs de façon plus systématique et approfondie que ne l'ont permis nos investigations. En effet, la construction de notre objet de recherche nous a conduit à observer ces noeuds relationnels uniquement à travers le prisme de « la question info-documentaire », et non pour elles-mêmes.

Ces différentes limites ouvrent donc une série de perspectives, visant premièrement à reconduire cette étude (dans sa dimension holistique) dans d'autre contexte francophone, afin d'en vérifier la teneur et la généralisation des conclusions émises.

Du reste, l'« échange » difficile⁴⁰⁴ avec l'OI-VEIP et l'obtention des moyennes générales sous forme numérique a considérablement miné l'ambition du projet de recherche, et nous a contraint à recourir à la régression logistique, qui si elle s'avère techniquement moins exigeante, présente le désavantage d'être moins malléable que la régression linéaire. Aussi, la somme d'informations recueillies (plus de 100 variables) n'a donc pas pu être exploitée dans sa plénitude, en raison de certaines conditions de la régression logistique (le principe des

⁴⁰³ Voir à ce sujet les conclusions d'enquête de Laura Saunders : **Saunders, L.** (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(4), 226-236.

⁴⁰⁴ Nous rappelons que des accords verbaux et écrits ont été exprimés, mais n'ont débouché sur aucune action concrète. Faisant malheureusement de cet organisme un partenaire fantôme.

EPV)⁴⁰⁵. Cela nous laisse de profonds regrets, en raison des investissements humains et pécuniaires consentis, de l'explicitation détaillée (6 pages) de notre démarche un an à l'avance, et de l'énergie à rappeler leurs engagements à certaines parties, ou à tenter d'obtenir vainement des informations servant pourtant l'intérêt général.

Du point de vue de la recherche en SIC, *de nouvelles perspectives s'ouvrent autour de la culture de l'information (désormais pensée au pluriel), et de son application en contexte universitaire*. Nous avons évoqué dans la première partie de la conclusion, le rapprochement nécessaire entre enseignants et bibliothécaires, qui, pour être viable doit nécessairement s'établir autour d'un programme de formation systématique, au sein duquel le caractère pratique des savoirs à enseigner doit prédominer.

Notons que la décennie ayant suivi l'appel de Claude Baltz (1998) sur la nécessité de réfléchir aux contours d'une culture de l'information pour faire face à ladite société de l'information, a été consacrée à ce que sous-entend et englobe cette notion. Une effervescence intellectuelle marquée par des «*querelles nominalistes*», ayant conduit des chercheurs comme Sylvie Chevilotte (2007) ou Olivier Le Deuff (2008) à souligner la prédominance des contenus à enseigner sur la dénomination à conférer à cette culture (ou littéracie)⁴⁰⁶. De fait, la décennie suivante a été pour l'essentiel, consacrée à la nature des savoirs à dispenser et les moyens d'y parvenir (la question didactique)⁴⁰⁷. Si ces ambitions sont légitimes et nécessaires, elles s'avèrent néanmoins partielles. Nous considérons en effet que l'accomplissement de ces années de maturation passe désormais par des recherches expérimentales, qui par leurs tentatives permettraient de *mener de front réflexions et application*.

Un constat qui appelle donc à l'intégration d'un nouvel axe de recherche au sein des Sciences de l'Information et de la Communication, par la confrontation des apports théoriques dans des études de cas pratiques. Aussi, en dehors des enjeux liés à l'inter-disciplinarité et l'intra-disciplinarité discutés en amont, le troisième apport majeur de nos travaux pour les SIC se situe dans l'espace dialogique ouvert entre les réflexions menées au sein de nos champs d'études (autour de la culture de l'information), et les apports de la littérature anglo-saxonne

⁴⁰⁵ Pour rappel, se référer à la troisième sous-partie du chapitre IV (pp.135-136).

⁴⁰⁶ Il est intéressant de souligner le parallèle avec la littérature anglosaxonne autour des réflexions conduites sur l'*Information Literacy*. Pour plus de détails, se référer à l'article suivant :

Owusu-Ansah, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.

⁴⁰⁷ Une thématique très présente au sein des SIC depuis le milieu des années 2000. Les travaux des chercheurs rattachés au GRCDI (2007-2010), ou le colloque s'étant tenu à Lille (2008) autour de l'Éducation à la culture informationnelle et l'établissement d'un *curriculum*, illustrent ce positionnement de longue date.

quant aux propositions en faveur de la transmission de l'*Information Literacy* à l'université (notamment par le recours à Wikipédia).

En effet, nos travaux soulignent le décalage important entre ce que les autorités cognitives (enseignants et surtout bibliothécaires) ambitionnent de dispenser, et la réception qui en est faite par les étudiants. Dès lors, il ne s'agit plus de penser cette situation en termes de solution à apporter à un problème (vision linéaire), mais comme la recherche d'un compromis qui conserve l'intégrité des savoirs à dispenser, en ayant recours à des supports familiers pour les étudiants (vision complexe). Ce point de vue se fonde sur le postulat qu'un programme de formation à l'information aussi exhaustif soit-il⁴⁰⁸, présente de forte chance de se montrer infructueux, s'il ne parvient pas à s'adapter à ceux pour qui il est mis à disposition. Cette adaptation à l'état pratique est selon nous un gage d'efficacité et de succès dans la prise en considération des savoirs à transmettre. Autrement dit, une nouvelle voie de recherche à investir, sous peine de voir les importants efforts intellectuels réalisés sur la dernière décennie, réduits à l'inapplicabilité.

Par ailleurs, dans le contexte actuel de la convergence des cultures de l'information⁴⁰⁹, l'introduction de Wikipédia comme moyen d'apprentissage, n'est-elle pas une invitation à considérer d'autres « chevaux de Troie », tels que Google, *YouTube*, *Facebook* comme supports – même partiels – de formation à l'information et aux médias sous forme pratique ? En effet, comprendre les enjeux du référencement, de la propriété intellectuelle, de la notion de vie privée, ou des logiques marchandes (risque d'aliénation), ne peuvent se résoudre à la simple mise en garde orale ou scripturale. Les perspectives sont nombreuses et méritent des réflexions plus approfondies. Quoi qu'il en soit, le principe visant à prendre pour objet d'apprentissage un élément largement diffusé dans l'espace social, peut être un gage d'intérêt chez les étudiants à ne pas négliger, ni minorer.

En somme, nos travaux insistent sur la dimension composite des phénomènes analysés par les Sciences Humaines et Sociales, et encouragent à les aborder avec un point de vue tenant compte de cette complexité. Une posture intellectuelle qui avec comme point de départ

⁴⁰⁸ Un critère univoque qui décrit le positionnement des chercheurs, des enseignants et des bibliothécaires, qui de leur point de vue perçoivent l'utilité de la formation et des contenus à enseigner. Néanmoins, s'agissant d'une médiation, le succès de la transmission tient davantage à l'appropriation qui en est faite, qu'à la seule dispensation des savoirs et savoir-faire ambitionnés.

⁴⁰⁹ Nous faisons ici référence aux cultures info-documentaires/*info-knowledge*, médiatiques/*info-news* et informatiques/*info-data* (Serres, 2014/Bougnoux, 1995).

la « réussite » à l'université, et son lien a priori avec les pratiques informationnelles, nous a conduit à intégrer le quotidien des pratiques et des représentations étudiantes, à investir la bibliothèque universitaire pour y percevoir les ambitions et points de vue des bibliothécaires, ainsi que les réalités du métier d'enseignant (recommandations, notations, point de vue). Si nous avons parcouru des espaces propres à l'université, il ne faut pas perdre de vue que les enjeux soulevés sont avant tout des problématiques sociétales (culture(s) de l'information, « réussite » à l'université).

En outre, nous avons souligné la nécessité d'être animé d'un esprit critique vis-à-vis des méthodes, postures et interprétations de recherches, afin de lutter contre toute forme d'imposition ou de dogmatisme intellectuel.

Dernier, mais non des moindres, *cette conclusion se veut une introduction* aux pans de connaissances restant à explorer du point de vue des SIC ; lesquels nécessiteront un mouvement dual et concomitant entre réflexion théorique et investigation pratique.

Bibliographie thématique

Dictionnaires thématiques et encyclopédiques

Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R. et Parayre, S. (2013). *Lexique de sociologie*, 4^e édition. Paris : Dalloz.

Cacaly, S. et Le Coadic, Y-F. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan.

Cacaly, S., Le Coadic, Y-F., Pomart, P-D et Sutter, E. (2008). *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin.

Champy, P. et Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. et Roux, J.-P. (1997). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Édition Hatier.

Jeanneret, Y. et Massit-Folléa, F. (2005). *La société de l'Information : glossaire critique*. Paris : La Documentation Française.

Lamizet, B. et Silem, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses.

Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi)

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)

Ressources épistémologiques

➤ Ouvrages :

Boure, R. (2002). *Les Origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.

Mucchielli, A. (2006). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette éducation.

Olivesi, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG.

Olivesi, S. (2013). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble : PUG.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e édition. Paris : Dunod.

Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication : Théories et acquis*. Paris : Armand Colin.

➤ Articles :

Davallon, J. (2004). *Objet concret, objet scientifique, objet de recherche*. *Hermès* (38), 30-37.

Jeanneret, Y. et Ollivier, B. (2004). *Une discipline et l'université française*. *Hermès* (38), 13-18

Ollivier, B. (2001). *Enjeux de l'interdiscipline*. *L'Année sociologique*, 51(2), 337-354.

Ressources méthodologiques d'analyses statistiques appliquées

➤ Ouvrages :

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*, 4e édition. Paris : Armand Colin.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*, 4th edition. London: Sage publications.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J. et Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*, 7th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hosmer Jr, D. W., Lemeshow, S. et Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*. 3rd edition. New York, NY: John Wiley & Sons.

Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : PUQ.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. et Osterlind, S. J. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

➤ Articles :

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.

Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in quantitative methods for psychology*, 1(1), 35-41.

Loubère, L. et Ratinaud, P. (2014). Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1. Toulouse, France.

Accès : http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf

Marchand, P. et Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT, 2012, 687-699.

Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. et Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 49(12), 1373-1379.

Sullivan, G. M. et Feinn, R. (2012). Using Effect Size—or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282.

VanVoorhis, C. W. et Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43-50.

Vergès, P. et Bouriche, B. (2001). L'analyse des données par les graphes de similitude. Sciences humaines.

Accès : <https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/TDMBouriche.pdf>

Vittinghoff, E. et McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American journal of epidemiology*, 165(6), 710-718.

Université – « Réussite » à l'université – Pratiques étudiantes

➤ Ouvrages :

Chenard, P., et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : PUQ.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

➤ Articles :

Boujut, É., et Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle* (36/2), 157-177.

Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 97-105.

Chenard, P. et Fortier, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. *L'annuaire du Québec*, 341-348.

Accès : <http://bibnum2.banq.qc.ca/bna/adq/src/2005/2005-008-007-003.pdf>

De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (98), 1-28.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, (3), 73-94.

Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.

Duguet, A., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale : revue de recherches en éducation* (57), 31-53.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de l'INRP*, 59, 1-23.

Fave-Bonnet, M-F., et Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 9-19.

- Guibert, P. et Michaut, C.** (2011). Le plagiat étudiant. *Education et sociétés*, (2), 149-163.
- Gruel, L.** (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE infos*, 2, 1-7.
- Heusse, M.-D.** (2015). La valeur de la bibliothèque pour la réussite des étudiants. *I2D–Information, données & documents*, 53(4), 52-52.
- Lapointe, C. et Sirois, P.** (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1-7.
- Lassarre, D., Giron, C., et Paty, B.** (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle* (32/4), 669-691.
- Leclercq, D., et Parmentier, P.** (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française. Bruxelles : CIUF. 6-9.
- Michaut, C.** (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche Réussite (pp.53-68). In C.Michaut et M.Romainville, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Michaut, C. et Roche, M.** (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1-33).
- Morlaix, S. et Lambert-Le Mener, M.** (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, (22), 152-167.
- Morlaix, S., et Perret, C.** (2012). Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence. Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00735431>
- Morlaix, S., et Perret, C.** (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en éducation*, (15), 137-150.

Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Revue française de pédagogie*, (180), 77-94.

Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études (pp.23-54). In O. Galland (Dir.), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.

Perret, C. (2013). Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année. *Carrefours de l'éducation* (35), 197-215.

Perret, C. (2016). Réussir à l'université : De l'évaluation du plan « Réussir en licence » au développement professionnel des enseignants-chercheurs. Paper presented at the Recherche en éducation et pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur en France, Rouen, France. Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01412990>

Pirot, L. et Ketele, D. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119(1), 81-90.

Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? *Questions de communication* (2), 219-233.

Information/Document – Recherche d'information – Pratiques informationnelles

➤ Ouvrages :

Bougnoux, D. (1995). *La communication contre l'information*. Paris : Hachette.

Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Couzinet, V. (2001). *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation : textes réunis à l'occasion de son quatre-vingtième anniversaire*. Paris : ADBS Éditions.

Gardiès, C. (2011). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès.

Juanals, B. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Lavoisier, Hermès.

Le Coadic, Y. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan.

Mattelart, A. (2010). *Histoire de la société de l'information*. Paris : La découverte.

Morizio, C. (2002). *La recherche d'information*. Paris : Nathan.

Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F Éditions.

➤ Articles :

Boubée, N. (2015). Par delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication*, (1), 205-215.

Capurro, R., et Hjørland, B. (2003). The concept of information. *Annual review of information science and technology*, 37(1), 343-411.

Chaudiron, S. et Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication* (35), 13-30.

Cordier, A. (2011). La recherche d'information sur Internet des collégiens : entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, 48(1), 62-69.

Courtecuisse, J.-F. (2008). La complémentarité « livres-Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire.

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/fr/

Couzinet, V. (2009). Dispositifs info-communicationnels : contributions à une définition (pp. 19-30.) In V. Couzinet, *Dispositifs info-communicationnels, questions de médiations documentaires*. Paris : Lavoisier-Hermès.

Dinet, J. et Rouet, J-F. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise (pp. 133-161). In C. Paganelli (Éd.), *Interaction homme - machine et recherche d'information*. Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

Fraysse, P. (2011). Document (pp. 36-69). In C. Gardiès (Dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépadudès.

Gardiès, C., Fabre, I., et Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication* (35), 121-132.

Mahé, A. (2012). Les pratiques informationnelles des chercheurs dans l'enseignement supérieur et la recherche : regards sur la décennie 2000-2010 (pp.11-42). In G. Chartron, B.Epron et A.Mahé, *Pratiques documentaires numériques à l'Université*. Villeubanne : Presses de l'ENSSIB.

Martin, A., et Perret, C. (2009). Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1ère année de LLCE en début d'année : Université de Bourgogne, Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation CIPE.

Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=racine&id=942>

Metzger, J-P. (2013). L'information-documentation. In S.Olivesi (Dir.), *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble : PUG.

Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation* (14), 51-63.

Meyriat, J. (1985). Information vs Communication. In V.Couzinet, *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS.

Serres, A. (2005). Évaluation de l'information : le défi de la formation. *Bulletin des bibliothèques de France*, (6), 38-44.

Serres, A., et Le Deuff, O. (2007). *Outils de recherche : la question de la formation*.

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177323/fr/

Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 44(3), 210-216.

Thirion, P. et Pochet, B. (2008). Quelles compétences documentaires et informationnelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Résultats d'une enquête EduDOC-CIUF en Communauté française de Belgique. *Cahiers de la Documentation*, 45(4), 4-17.

Information Literacy – Culture(s) de l'information – Compétences informationnelles

➤ Ouvrage :

Dinet, J. (2008). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

➤ Articles :

ABCD. (1996). Manifeste ABCD pour la culture de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'Information*, 33(4-5), 222-223.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.

Boustany, J. (2014). Le champ de l'information literacy en France à travers les publications scientifiques (pp.139-158). In V.Liquète (Dir.), *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Éditions.

Bruce, C. S. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change. *A background paper*.

Campbell, S. (2008). Defining Information Literacy in the 21st Century. *IFLA publications*, 131, 17.

Chapron, F., et Delamotte, É. (2010). Culture(s) informationnelle(s) et/ou culture de l'information : des pratiques à la formation. In F.Chapron et É.Delamotte (Dir). *L'éducation à la culture de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Chevillotte, S. (2005). Bibliothèques et Information Literacy. *Bulletin des bibliothèques de France*, 50(2), 42-49.

Chevillotte, S. (2007). Maîtrise de l'information ? Éducation à l'information ? Culture informationnelle ? *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, (57), 16-19.

Couzinet, V. (2008). De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée (pp.169-189). In C.Gardiès, I.Fabre, C.Ducamp et V.Albe (Dir.), *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires*. Toulouse : Cépaduès.

Le Deuff, O. (2010). La culture de l'information et l'héritage documentaire. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 47(3), 4-11.

Lehmans, A. (2007). Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie. *Esquisse* (50-51), 25-40.

Maury, Y. (2009). La culture informationnelle, entre SIC et Sed. *Les cahiers de la SFSIC* (4), p. 15-16.

Maury, Y., et Serres, A. (2010). Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. In F.Chapron et É.Delamotte (Dir). *L'éducation à la culture de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Mollard, M. (1996). Pour une culture de l'information : Les centres de documentation à visée pédagogique : Les CDI, un « cas d'école ». *Documentaliste*, 33(6).

Owusu-Ansah, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.

Owusu-Ansah, E. K. (2004). Information literacy and higher education: Placing the academic library in the center of a comprehensive solution. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 3-16.

Serres, A. (2008). La culture informationnelle (pp. 137-160). In F. Papy (Dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

Serres, A., Duplessis, P., Le Deuff, O., Ballarini-Santonocito, I., Kerneis, J., Thiault, F., et Montaigne, A. (2010). Culture informationnelle et didactique de l'information. GRCDI, Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information.

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

Shapiro, J. J., et Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art? *Educom review*, 31, 31-35.

Webber, S. (2010). La culture informationnelle : un domaine d'étude international. L'éducation à la culture informationnelle. In F.Chapron et É.Delamotte (Dir). *L'éducation à la culture de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Éducation et formation à l'information

➤ Ouvrages :

Chapron, F., et Delamotte, E. (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.

Gardiès, C. (2008). *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Dijon : Educagri Editions.

➤ Articles :

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste*, 35(2), 75-82.

Bernhard, P. (2000). La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur : un état de la question. *Documentation et bibliothèques*, 46(2), 63-75.

Duplessis, P. (2005). L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 42(3), 178-189.

Colas, A. (1999). La formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), 24-29.

Cordier, A. (2012). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? *Communication & Organisation* (2), 49-60.

Coulon, A. (1996). Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. *Espace universitaire* (15), 36-39.

Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1).

Couzinet, V. (2008). De l'usager à l'initié : vers une culture informationnelle partagée. In C.Gardiès, I.Fabre, C.Ducamp et V.Albe (Dir.), *Education à l'information et éducation aux sciences: quelles formes scolaires*. Toulouse : Cépaduès.

Dinet, J. et Rouet, J.-F. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In C. Paganelli (Éd.), *Interaction homme - machine et recherche d'information* (pp. 133-161). Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

Fressard, O. (2002). Paris VIII, pionnière en formation des usagers. *Bibliothèque(s)*, (5-6), 31-33.

Fructus, I. (2010). De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : s'approprier une culture de l'information. *Les Cahiers d'Esquisse*, (1), 39-47.

Losfeld, G. (2003). Conclusions générales des Assises nationales pour l'éducation à l'information. Accès : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-Losfeld.htm>

Panijel-Bonvalot, C. (2005). La formation documentaire des étudiants en France. *Bulletin des bibliothèques de France*, 50(6), 16-22.

Serres, A. (2009). Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 9-23.

Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 44(3), 210-216.

Simonnot, B. (2008). Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences ? (pp. 21-40). In J.Dinet, *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès science publications, Lavoisier.

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 25-37.

Thirion, P. (2004). L'impact des formations à la maîtrise de l'information sur la performance scolaire des étudiants : de la conviction à la preuve (pp. 151-177). In S. Chevillotte (Dir.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Réflexions sur Google et Wikipédia, les enjeux dans l'enseignement supérieur

➤ Articles :

Calhoun, C. (2014). Using Wikipedia in information literacy instruction Tips for developing research skills. *College & Research Libraries News*, 75(1), 32-33.

Caraco, A. (2004). Wikipédia : une encyclopédie libre, gratuite et écrite coopérativement. *Bulletin des bibliothèques de France*, 49(6), 80-85.

Chandler, C. J. et Gregory, A. S. (2010). Sleeping with the enemy: Wikipedia in the college classroom. *The history teacher*, 43(2), 247-257.

Dawe, L., et Robinson, A. (2017). Wikipedia editing and information literacy: a case study. *Information and Learning Science*, 118(1/2), 5-16.

Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature Publishing Group*, 438(15), 900-901.

Griffiths, J. R. et Brophy, P. (2005). Student searching behavior and the web: use of academic resources and Google. *Library trends*, 53(4), 539.

Haslam, T. J. (2017). Wikipedia and the Humanities in Higher Education: Past Time to Renegotiate the Relationship. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(4), 246.

Head, A. J. (2007). Beyond Google: How do students conduct academic research? *First Monday*, 12(8).

Accès : <http://firstmonday.org/article/view/1998/1873><http://>

Head, A. J. et Eisenberg, M. B. (2010). How today's college students use Wikipedia for course-related research.

Accès : <http://firstmonday.org/article/view/2830/2476>

Izenstark, A. et Leahy, K. L. (2015). Google classroom for librarians: features and opportunities. *Library Hi Tech News*, 32(9), 1-3.

Jacquinet-Delaunay, G. (2011). On ne naît pas internaute, on le devient. *Hermès*, (59), 75-76.

Jaschik, S. (2007). A stand against Wikipedia. *Inside Higher Ed*, 26(01).

Accès : <https://www.insidehighered.com/news/2007/01/26/wiki>

Jennings, E. (2008). Using Wikipedia to teach information literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 15(4), 432-437.

Joan Petit, M. S. T. et Oliver, J. T. (2015). One-shot Wikipedia: an edit-sprint toward information literacy. *Reference Services Review*, 43(1), 81-97.

Jones, E. (2015). Using Wikipedia: a scholar redraws academic lines by including it in his syllabus.

Accès : <http://theconversation.com/using-wikipedia-a-scholar-redraws-academic-lines-by-including-it-in-his-syllabus-39103>

Knight, C. et Pryke, S. (2012). Wikipedia and the University, a case study. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 649-659.

Konieczny, P. (2014). Rethinking Wikipedia for the classroom. *Contexts*, 13(1), 80-83.

Lim, S. (2009). How and why do college students use Wikipedia? *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 60(11), 2189-2202.

Machefert, S. (2017). Wikipédia et bibliothèques (pp. 141-149). In L. Dujol (Dir.), *Communs du savoir et bibliothèques*. Paris : Cercle de la librairie.

Maehre, J. (2009). What it means to ban Wikipedia: An exploration of the pedagogical principles at stake. *College Teaching*, 57(4), 229-236.

Mathis, R. (2011). Déficiences et production : Les bibliothèques françaises et Wikipédia. *Bulletin des bibliothèques de France*, 56(1), 10-13.

Mathis, R. (2012). Wikipédia et les bibliothèques : dix ans après (pp.33-40). In M.Amar et V.Mesguich (Dir.), *Bibliothèques 2.0 : à l'heure des médias sociaux*. Paris : Cercle de la librairie.

Mathis, R. et Morand, O. (2009). Les sciences de l'information et des bibliothèques au prisme de Wikipédia. *Bulletin des bibliothèques de France*, 54(4), 27-34.

Oliver, J. T. (2014). Let Wikipedia through the Gates!: A Trojan Horse Approach to Information Literacy.

Accès : http://pdxscholar.library.pdx.edu/liw_portland/Presentations/Publications/6/

Sahut, G. (2012). Évaluer Wikipédia : de l'expertise du produit éditorial à l'analyse des règles et pratiques citationnelles. Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00959595

Sahut, G. (2014). "Citez vos sources " : archéologie d'une règle au cœur du savoir wikipédien (2002-2008). *Études de communication*, 1(42), 97-110.

Sahut, G. (2014). Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, 51(2), 70-79.

Sahut, G., Jeunier, B., Mothe, J. et Tricot, A. (2015). Qu'apprennent les jeunes usagers à propos de Wikipédia ? (pp.149-161.). In L.Barbe, L.Merzeau et V.Schafer (Dir.), *Wikipédia objet scientifique non identifié*. Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.

Sahut, G. et Chabriac, K. (2015). Quand des lycéens contribuent à Wikipedia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? (pp.108-118). In M.Loicq et F.Rio

(Dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement*. Paris : Centre d'Études sur les Jeunes et les médias. Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01359687/

Selwyn, N. et Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource—Patterns of use and perceptions of usefulness. *The Internet and Higher Education*, 28, 28-34.

Soules, A. (2015). Faculty perception of Wikipedia in the California state university system. *New Library World*, 116(3/4), 213-226.

Réflexions sur la relation entre enseignants et bibliothécaires

➤ Articles :

Albitz, R. S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Libraries and the Academy*, 7(1), 97-109.

Anthony, K. (2010). Reconnecting the disconnects: library outreach to faculty as addressed in the literature. *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), 79-92.

Blackaby, S. (2007). Increasing recognition of the value of libraries and librarians: Outcomes and assessment build support. *College & Research Libraries News*, 68(5), 298-300.

Brasley, S. S. (2008). Effective librarian and discipline faculty collaboration models for integrating information literacy into the fabric of an academic institution. *New directions for teaching and learning*, 2008(114), 71-88.

Christiansen, L., Stompler, M. et Thaxton, L. (2004). A report on librarian-faculty relations from a sociological perspective. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(2), 116-121.

Donham, J. et Green, C. W. (2004). Perspectives on... developing a culture of collaboration: librarian as consultant. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(4), 314-321.

Graham, J. M. (2008). Successful liaison marketing strategies for library instruction: the proof is in the pudding. *The Southeastern Librarian*, 56(1), 4.

Hrycaj, P. et Russo, M. (2007). Reflections on surveys of faculty attitudes toward collaboration with librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(6), 692-696.

Ivey, R. (2003). Information literacy: how do librarians and academics work in partnership to deliver effective learning programs? *Australian Academic & Research Libraries*, 34(2), 100-113.

Kotter, W. R. (1999). Bridging the great divide: improving relations between librarians and classroom faculty. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(4), 294-303.

Kubat, G. (2017). The mobile future of university libraries and an analysis of the Turkish case. *Information and Learning Science*, 118(3/4). 121-140.

Lindstrom, J. et Shonrock, D. D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 46(1), 18-23.

McGuinness, C. (2006). What faculty think—exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(6), 573-582.

Nalani Meulemans, Y. et Carr, A. (2013). Not at your service: building genuine faculty-librarian partnerships. *Reference Services Review*, 41(1), 80-90.

Phelps, S. F. et Campbell, N. (2012). Commitment and trust in librarian–faculty relationships: A systematic review of the literature. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(1), 13-19.

Saunders, L. (2008). Perspectives on accreditation and information literacy as reflected in the literature of library and information science. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(4), 305-313.

Saunders, L. (2012). Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(4), 226-236.

Shen, L. (2012). Improving the effectiveness of librarian–faculty collaboration on library collection development. *Collaborative Librarianship*, 4(1), 3.

Stevens, C. R. (2007). Beyond preaching to the choir: Information literacy, faculty outreach, and disciplinary journals. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(2), 254-267.

Soules, A. (2001). The principles of marketing and relationship management. *Portal: Libraries and the Academy*, 1(3), 339-350.

Yang, Z. Y. L. (2000). University faculty's perception of a library liaison program: A case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 26(2), 124-128.

Dispositifs – Médiations – TIC

➤ Ouvrages :

Appel, V., Boulanger, H. et Massou, L. (2010). *Les dispositifs d'information et de communication : concept, usages et objets*. Bruxelles : De Boeck.

Couzinet, V. (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information*. Paris : ADBS.

Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Paris : Érès.

Liquete, V. (2011). *Médiations*. Paris : Les essentiels d'Hermès.

Simonnot, B. (2012). *L'accès à l'information en ligne : moteurs, dispositifs et médiations*. Paris : Lavoisier-Hermès.

➤ Articles :

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 3(25), 31-47.

Charlier, P., et Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 3(25), 15-32.

Faurie, I. et Leemput, C. (2007). Influence du sentiment d'efficacité informatique sur les usages d'internet des étudiants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/4), 533-552.

Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. *Reçis*, 3(3).

Lima, L., Fernex, A. et Granon, A. (2007). Les étudiants grenoblois et Internet : rapport de recherche (2006-2007). Grenoble, Université Pierre Mendès France.

Liquète, V., Fabre, I., et Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Les Enjeux de l'information et de la communication* (2), 43-57.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 3(25), 153-167.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Serres, A. (2006). Moteurs de recherche et maîtrise de l'information : faut-il former à Google et comment ? Paper presented at the Workshop Bucarest" Le monde selon Google" 2-4 juillet 2005.

Simonnot, B. (2009). De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants (31-57.). In G.Gallezot et B.Simonnot, *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C&F éditions.

Smith, E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3).

Accès : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ999218.pdf>

Translittératie

➤ Ouvrages :

Gilster, P. (1997). Digital literacy. Hoboken, NJ : *Wiley & Sons*.

➤ Articles :

Andretta, S. (2009). *Transliteracy: take a walk on the wild side*.

Accès : <http://eprints.rclis.org/14868/>

Delamotte, É., Liqueste, V. et Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale* (53), 145-156.

Frau-Meigs, D. (2012). La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste. *E-Dossiers de l'audiovisuel*.

Accès : <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>

Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Etudes de communication* (1), 131-147.

Serres, A. (2012). Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur internet. *E-dossiers de l'audiovisuel*.

Accès : <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/un-exemple-de-translitteratie-l-evaluation-de-l-information-sur-internet.html>

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., et Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12).

Accès : <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Thèses – colloques – séminaires – Rapport

ALA, American Library Association, (2000) *Information Literacy Competency, Standards for Higher Education*. Chicago : Association of College and Research Libraries.

Candalot Dit Casaurang, C. (2003). La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication ? Acte du Xème colloque bilatéral franco-roumain en SIC, du 28-3 juillet 2003, CIFSIC. Roumanie, Université de Bucarest.

Couzinet, V. (2008). Vers « une société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». Actes du colloque "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi Communications Sciences, Roumanie. 1(1), 84-98.

Accès : <http://pr.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/view/280/214>

Lambert-Le Mener, M. (2012). La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation. Thèse de doctorat, université de Dijon.

Le Deuff, O. (2008). La culture de l'information : Quelles « littératies » pour quelles conceptions de l'information ? VI ème colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007. Toulouse, Université Paul Sabatier. 97-116.

Le Deuff, O. (2008). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? Actes du colloque du 16-18 octobre 2008, « l'éducation à la culture informationnelle ». Lille, Université Charles de Gaulle (Lille III).

Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00339060/fr/

MESR. (1999). Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Mittermeyer, D. et Quirion, D. (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises : CREPUQ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Accès : http://responsable.unige.ch/assets/files/etude_22_4.pdf

Maresca, B., Dupuy, C. et Cazenave, A. (2005). Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7). Paris : CREDOC.

Accès : <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238>

Panijel, C. (1996). La formation documentaire dans l'enseignement supérieur en France (pp. 95-103). La formation documentaire dans les différents contextes de l'Europe, de l'Afrique et de l'Amérique du Nord : vue d'ensemble.

Paquenseguy, F. (2006). Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ? Actes du colloque international du 13-15 septembre 2006, « Enjeux et Usages des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle ». Bruxelles, Université Libre de Bruxelles. Accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104296

Serres, A. (2007). Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique. Actes du Colloque « Histoire et savoirs », 18-20 mai 2006, laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

Accès : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177325

Ressources diverses et générales

➤ Ouvrages :

Catts, R., et Lau, J. (2008). *Vers les indicateurs de la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO.

Curien, N., Muet, P.-A., Cohen, E., Didier, M., et Bordes, G. (2004). *La société de l'information*. Paris : La documentation française.

Horton, F. W. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. UNESCO.

Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>

Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.

➤ Articles :

Jacquinet-Delaunay, G. (2004). Sic et Sed sont dans un bateau. *Hermès*, (38), 198-198.

Ollivier, B. (2006). Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots. *Hermès*, (45), 33-40.

Owens, R. (1976). The State Government and Libraries. *Library Journal*, 101(1), 19-28.

Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationship and Priorities. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C., National Program for Library and Information Services

Annexes

A.	Tables des illustrations.....	390
B.	Questionnaire étudiants n°1 (L2 à M2).....	395
C.	Questionnaire étudiants n°2 (L1).....	402
D.	Campagne d’affichage du questionnaire n°2.....	409
E.	Sondage à l’attention des bibliothécaire.....	410
F.	Sondage à l’attention des enseignants.....	415
G.	Questionnaire enseignants (n°3).....	422
H.	Sondage à l’attention des étudiants de L2-M2.....	430
I.	Table des matières.....	433

A. Table des illustrations

- **Tableaux :**

Tableau 1 : Réflexions a priori sur la question d'intérêt autour de la notion de "réussite" à l'université	31
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des objectifs des formations documentaires dispensées	95
Tableau 3 : Présentation des différents niveaux visant à objectiver les compétences informationnelles	105
Tableau 4 : Description de l'échantillon et du coeur de cible de l'enquête sur les étudiants de première année	141
Tableau 5 : Fréquence d'utilisation des ouvrages numériques par les étudiants de LSH (N = 157)	151
Tableau 6 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 157)	153
Tableau 7 : Utilisation des moteurs de recherche en dehors de Google (N = 315)	163
Tableau 8 : Connaissance du fonctionnement des moteurs de recherche chez les étudiants de première année (N = 315)	164
Tableau 9 : Connaissance déclarative du PageRank chez les étudiants de L1 (N = 221)	165
Tableau 10 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 222)	165
Tableau 11 : Perception des étudiants quant à leur maîtrise des moteurs de recherche généralistes (N = 157 et 315)	166
Tableau 12 : Motivations d'utilisation de Wikipédia chez les étudiants de L1 (N = 157 et 315)	168
Tableau 13 : Positionnement stratégique des outils d'aide à la recherche de la BU (N = 157)	170
Tableau 14 : Positionnement stratégique de Wikipédia dans le processus de recherche	173
Tableau 15 : Complément d'analyse des stratégies de recherche des étudiants de LSH (N = 157)	174
Tableau 16 : Caractéristiques démographiques de l'échantillon (N=318)	180
Tableau 17 : Répartition du type de baccalauréat au sein de l'effectif des étudiants avancés (N=318)	182
Tableau 18 : Moyennes générales des deux derniers semestres au regard du niveau de formation (N=318)	184
Tableau 19 : Utilisation du catalogue de la BU par les étudiants avancés (N = 318)	188
Tableau 20 : Principaux moyens de recherche chez les étudiants avancés (N=317)	191
Tableau 21 : Analyse du positionnement des moyens de recherche chez les étudiants avancés (N=317)	192
Tableau 22 : Degré de connaissances de la structuration de l'information (N = 318)	194
Tableau 23 : Croisement entre la structuration des connaissances et le niveau de formation (N=318)	195
Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des ouvrages de la BU (N = 318)	196
Tableau 25 : Croisement entre fréquences d'utilisation des bases de données et les niveaux de formations (N=318)	200
Tableau 26 : Fréquence d'utilisation des ouvrages numériques (E-Book) (N=318)	201
Tableau 27 : Fréquence d'utilisation de Wikipédia (N=318)	203
Tableau 28 : Tableau récapitulatif des objectifs des formations documentaires dispensées	210
Tableau 29 : Utilité du passeport documentaire selon les étudiants de L1 (N = 157 et 315)	217
Tableau 30 : Utilité du Passeport Documentaire selon le profil des étudiants (N = 157)	218
Tableau 31 : Point de vue des bibliothécaires sur la formation documentaire dispensée (N = 4)	219
Tableau 32 : Point de vue des étudiants de L1 sur l'utilité du passeport documentaire en dehors des études (N=157 et 315)	220
Tableau 33 : Connaissance du contenu de la formation documentaire chez les enseignants intervenant auprès des étudiants de L1 (N=75)	220

Tableau 34 : Point de vue des bibliothécaires sur les compétences info-documentaires des étudiants de L1 / L2-L3 / M1-M2 (N = 4).....	223
Tableau 35 : Point de vue des enseignants sur les compétences info-documentaires des étudiants de L1 (N = 62) / L2-L3 (N = 81) / M1-M2 (N = 80)	224
Tableau 36 : Perspectives croisées entre enseignants (N=102) et bibliothécaires (N=4) quant à l'idée d'une collaboration en vue d'une meilleure formation des étudiants.....	230
Tableau 37 : Point de vue des bibliothécaires sur l'orientation des enseignants à l'encontre des étudiants vers les ressources de la bibliothèque universitaire (N=4)	231
Tableau 38 : Orientations déclaratives des enseignants à l'attention de leurs étudiants en fonction du niveau d'étude et de la filière (N=102)	232
Tableau 39 : Points de vue des enseignants sur la prise en considération de leurs recommandations par les étudiants (N=102)	233
Tableau 40 : Sollicitations d'assistance en matière de recherche d'information (RI) en contexte académique chez les étudiants de L1 (N=315)	236
Tableau 41 : Sollicitations d'assistance en matière de recherche d'information (RI) en contexte académique chez les étudiants de L2/L3 et M1 /M2 (N=318).....	237
Tableau 42 : Rapport des étudiants de LSH à la recherche d'information sur le Web et les ressources imprimés (N=315).....	239
Tableau 43 : Connaissances des étudiants de première année quant à la structuration de l'information (N = 315).....	241
Tableau 44 : Connaissance des notions relatives à la structure du Web chez les étudiants de L1.....	243
Tableau 45 : Confrontation déclarative des sources d'informations récoltées par les étudiants de LSH (N=157)	246
Tableau 46 : Déclaration des étudiants de LSH vis-à-vis du copier-coller (N=157)	247
Tableau 47 : Attitude déclarative des étudiants de LSH quant à l'indication des sources d'informations recueillies (N=157)	248
Tableau 48 : Connaissance de la notion de propriété intellectuelle chez les étudiants de L1 (N=157 et 315)	249
Tableau 49 : Utilisation des ordinateurs portables et des smartphones pour la réalisation de recherche d'information (RI) en contexte académique (N=315).....	251
Tableau 50 : Sentiment de maîtrise de l'outil informatique chez les étudiants de L1 (N=315).....	253
Tableau 51 : Comparaison entre le sentiment de maîtrise d'un logiciel de traitement de texte et la gestion bibliographique chez les étudiants de L1 (N=315).....	253
Tableau 52 : Comparatif entre la tranche d'âge des étudiants de LSH et leur "réussite" au premier semestre (N=157).....	260
Tableau 53 : Tri-croisé entre le fait d'avoir ou non refait sa première année et la "réussite" au premier semestre (N=157).....	260
Tableau 54 : Tri-croisé entre le redoublement dans le secondaire et la "réussite" au premier semestre (N=157)	261
Tableau 55 : Tri-croisé entre le type de baccalauréat et la "réussite" au premier semestre (N=157).....	262
Tableau 56 : Tri-croisé entre la mention au baccalauréat et la "réussite" au premier semestre (N=157)	263
Tableau 57 : Classification prévisionnelle des étudiants de LSH ayant validé ou non leur premier semestre (S1) et leur second semestre (S2)	266
Tableau 58 : Tri-croisé entre la validation du premier semestre et les groupes de stratégie de recherche (N=157)	280
Tableau 59 : Incidence des pratiques informationnelles des étudiants de L1 sur la notation des enseignants, par domaine disciplinaire.....	287

Tableau 60 : Incidence des pratiques informationnelles des étudiants avancés sur la notation des enseignants, par domaine disciplinaire. L2-L3 (N=89) et M1-M2 (93).....	288
Tableau 61 : Représentations de la "réussite" à l'université chez les bibliothécaires (N=4)	302
Tableau 62 : Point de vue des bibliothécaires sur l'influence des apports de la bibliothèque universitaire sur la "réussite" des étudiants (N=4).....	303
Tableau 63 : Représentation de la "réussite" à l'université chez les enseignants (N=102).....	304
Tableau 64 : Codification des principaux items présents dans le discours des enseignants (N=102) .	305
Tableau 65 : Analyse séquentielle de la représentation de la « réussite » à l'université selon les enseignants (N=102).....	306
Tableau 66 : Point de vue des enseignants sur l'influence de certains facteurs sur la "réussite" des étudiants (N=102)	308
Tableau 67 : Perception des étudiants de première année quant à l'influence de l'accompagnement des enseignants sur leur "réussite" académique (N=315).....	310
Tableau 68 : Influence du travail personnel, de la gestion du temps et de la motivation pour "réussir" à l'université, selon les étudiants de première année (N=315)	311
Tableau 69 : Point de vue des étudiants de L1 quant à l'influence du travail en bibliothèque et de l'utilisation des ressources de la BU (N=315).....	312

- **Figures :**

Figure 1 : Influence d'une série de facteurs sur la validation de la première année universitaire	42
Figure 2 : Fréquence de travail en BU de l'ensemble des répondants (N= 157)	142
Figure 3 : Analyse de l'influence de l'implication dans les études sur la fréquentation de la BU chez les étudiants de LSH (N=156)	144
Figure 4 : Analyse de l'influence de la fréquentation du CDI dans le secondaire sur la fréquentation de la BU chez les étudiants de LSH (N=156).....	145
Figure 5 : Opinion des étudiants de LSH quant à la BU et les espaces de travail (N = 157)	146
Figure 6 : Emprunt d'ouvrages des étudiants de L1 LSH (N = 157)	147
Figure 7 : Croisement entre l'emprunt d'ouvrages et le sexe chez les étudiants de L1 LSH (N=157)	148
Figure 8 : Consultation des ouvrages de la BU par les étudiants de L1 LSH (N = 157).....	149
Figure 9 : Fréquence d'utilisation des listes bibliographiques par les étudiants de LSH (N = 157).....	150
Figure 10 : Utilisation du catalogue documentaire Kolibris chez les étudiants de LSH (N = 157)	152
Figure 11 : Opinion des étudiants de LSH quant aux outils d'aide à la recherche de la BU (N = 157).....	154
Figure 12 : Justification des étudiants de l'échantillon global n'utilisant pas ou peu les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire (N = 147).....	156
Figure 13 : Représentation d'internet chez les étudiants de première année universitaire (N = 282) ..	160
Figure 14 : Fréquence d'utilisation des moteurs de recherche généralistes chez les étudiants de L1 (N = 315)	162
Figure 15 : Tri-croisé entre l'utilisation de Wikipédia dans le cadre des études et en-dehors (N=315).....	167
Figure 16 : Prise en considération par les étudiants de LSH des listes bibliographiques dispensées leurs enseignants (N = 157).....	171
Figure 17 : Positionnement de Google dans les stratégies de recherche des étudiants de LSH (N = 315)	173
Figure 18 : Répartition du type de baccalauréat au sein de l'effectif des étudiants avancés (N=318).....	182
Figure 19 : Nombre de semestres invalidés par les étudiants avancés (N=318)	183
Figure 20 : Le nombre de semestres invalidés au regard du niveau de formation (N=318).....	183
Figure 21 : Moyenne générale des sondés lors du dernier semestre (N=318).....	184

Figure 22 : Utilisation du moteur de recherche de la BU chez les étudiants avancés (N = 318).....	186
Figure 23 : Utilisation du moteur de recherche(MR) de la bibliothèque universitaire chez les étudiants avancés, en fonction du niveau de formation et des années passées à l'université (N = 318)	187
Figure 24 : Utilisation du catalogue de la bibliothèque universitaire chez les étudiants avancés en fonction du niveau de formation et des années passées à l'université (N = 318).....	189
Figure 25 : Fréquence d'utilisation des moteurs de recherche des étudiants avancés (N =318)	190
Figure 26 : Fréquence d'utilisation des ouvrages au regard du niveau de formation (N=318).....	197
Figure 27 : Fréquence d'utilisation des articles de revues scientifiques (N=318).....	198
Figure 28 : Fréquence d'utilisation des articles de revues chez les étudiants avancés, en fonction du niveau de formation et du nombre d'années passées à l'université (N=318).....	199
Figure 29 : Fréquence d'utilisation des bases de données documentaires chez les étudiants avancés (N=318)	200
Figure 30 : Croisement entre fréquence d'utilisation des ouvrages numériques et les niveaux de formations (N=318)	202
Figure 31 : Croisement entre fréquences d'utilisation des ouvrages numériques et les niveaux de formations (N=318)	204
Figure 32 : Histogramme présentant l'auto-estimation des compétences documentaires et les niveaux de formation des étudiants avancés (N=318)	206
Figure 33 : Classification hiérarchique descendante (CHD) des thématiques de la formation documentaire dispensée aux étudiants de L1	212
Figure 34 : Analyse de similitudes réalisée sur la section consacrée à la recherche d'information de la formation documentaire dispensée aux étudiants de L1	214
Figure 35 : Point de vue des enseignants sur les principales lacunes des étudiants en matière de compétences info-documentaires (N=68).....	226
Figure 36 : Fréquentation du site internet de la bibliothèque universitaire par les étudiants de L1 (N= 315)	240
Figure 37 : Motivation des étudiants de LSH à s'inscrire dans leur filière d'appartenance (N=157) ...	268
Figure 38 : Implication déclarative des étudiants de LSH dans leurs études (N=157).....	269
Figure 39 : Assiduité déclarative des étudiants de LSH (N=157).....	270
Figure 40 : Tri-croisé entre la volonté de poursuite d'étude et la moyenne générale du premier semestre chez les étudiants de LSH (N=157)	271
Figure 41 : Comparatif entre les étudiants de LSH ayant validé leurs premier et second semestre (N=141)	272
Figure 42 : Temps de travail hebdomadaire déclaratif des étudiants de LSH (N=157)	273
Figure 43 : Modalités de révisions déclaratives des étudiants de LSH (N=157).....	274
Figure 44 : Croisement entre la « réussite » au premier semestre et le type de pratiques informationnelles des étudiants de LSH (N=157)	282
Figure 45 : Point de vue des enseignants quant à leur implication dans la "réussite" des étudiants....	307

- **Modélisations :**

Modélisation 1 : Régression logistique estimant l'influence des antécédents scolaires sur la validation du premier (N=151) et du second semestre (N=141) universitaire chez les étudiants de L1 LSH264

Modélisation 2 : Régression logistique visant à analyser l'influence de l'implication dans les études sur la validation du second semestre (N=136)

Modélisation 3 : Régression logistique estimant l'influence de l'utilisation des ressources de la BU sur la validation au premier (N=151) et second semestre (N=136)	278
Modélisation 4 : Régression logistique comportant les variables pertinentes des précédentes modélisations, en y intégrant les groupes de pratiques informationnelles pour le premier (N=151) et le second semestre (N=135)	283
Modélisation 5 : Représentations de la « réussite » à l'université chez les étudiants de L1 (N = 246)	293
Modélisation 6 : Représentations de la « réussite » à l'université chez les étudiants de L2 à M2 (N = 280)	297

- **Synthèse :**

Synthèse 1 : Tableau récapitulatif des principales notions et concepts mobilisés	112
Synthèse 2 : Récapitulatif des principales conclusions des chapitres V et VII.....	277
Synthèse 3 : Représentation des principaux apports des littératures en SIC et SED quant aux compétences informationnelles et la notion de "réussite" à l'université	285
Synthèse 4 : Point de vue des enseignants et des bibliothécaires sur les compétences info-documentaires des étudiants par niveau de formation.....	289
Synthèse 5 : Rappel des points de vue des bibliothécaires et des enseignants sur leur importance quant à la "réussite" des étudiants.....	309
Synthèse 6 : Représentation de la "réussite" à l'université du point de vue des étudiants, des enseignants et des bibliothécaires.....	319
Synthèse 7 : Essai de conceptualisation de la "réussite" à l'université	319

B. Questionnaire étudiant n°1 (L2 à M2)

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

Bonjour, je m'appelle Thierry BELLANCE et je suis actuellement en 3^{ème} année de doctorat au sein de l'Université des Antilles. Dans la finalisation de mes travaux de thèse, je m'intéresse à la corrélation pouvant exister entre pratiques documentaires et réussite universitaire.

Je vous sollicite donc une dernière fois, afin que vous m'aidiez dans cette démarche. Les résultats produits seront de nature à offrir une meilleure connaissance des différents publics étudiants, et ainsi apporter des propositions à l'amélioration de certains services.

Le questionnaire est rapide (environ 5 minutes) et anonyme. Merci de votre participation et bon courage pour vos examens !

* Obligatoire

Caractéristiques individuelles et parcours universitaire

1. 1) Sexe : *

Marquez un seul ovale.

- Femme
 Homme

2. 2) Tranche d'âge : *

Marquez un seul ovale.

- Moins de 18 ans
 18-25 ans
 26-30 ans
 31-35 ans
 Plus de 35 ans

3. 3) Niveau de formation : *

Marquez un seul ovale.

- L2
 L3
 M1
 M2

4. 4) Filière actuelle : *

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

5. 5) Depuis combien de temps êtes-vous à l'université ? *

* En termes d'année passée en tant qu'étudiant

Marquez un seul ovale.

- Moins d'un an
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans
- + de 5 ans

Formations à la méthodologie documentaire**6. 6) Selon votre propre conception, qu'est-ce que la recherche documentaire ? ***

7. 7) Comment évaluez-vous votre maîtrise de cet exercice ? *

* Exercice = recherche documentaire

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	
Insuffisante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très satisfaisante

8. 8) Avant votre entrée à l'université, aviez-vous l'habitude de fréquenter... *

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais
...une bibliothèque municipale ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...le CDI ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...une médiathèque ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9) Avez-vous été formé à la recherche documentaire avant votre entrée à l'université ? *

Marquez un seul ovale par ligne.

	Oui	Non	Ne se rappelle plus
Au collège (CDI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au lycée (CDI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BTS/Prépa/Licence (hors université)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre part	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

10. 10) Avez-vous suivi des formations à la méthodologie documentaire organisées par la BU ? **Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Non, aucune formation
- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, plus de deux fois
- Oui, j'ai consulté les formations et les tutoriels sur le site de la BU
- Autre : _____

Pratiques documentaires : Aspects méthodologiques et techniques**11. 11) Classez par ordre d'importance, les 3 ou 4 principaux outils et/ou ressources que vous utilisez pour vos recherches : **** EXEMPLE : abcd.fr / ouvrages bu / google / revue efgh - en cas de sites internet ou de revues, précisez lequel(les)

12. 12) Dans le cadre de vos recherches, à quelle fréquence utilisez-vous les OUTILS suivants : **Marquez un seul ovale par ligne.*

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Ne connais pas
Moteurs de recherche généralistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accès distants de la BU (bases de données)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UADoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolibris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 13) Dans le cadre de vos recherches, à quelle fréquence utilisez-vous les RESSOURCES suivantes : **Marquez un seul ovale par ligne.*

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais
Articles de revues/périodiques (papier ou en ligne)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvrages référencés à la BU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-Book (ouvrages numériques)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de données bibliographiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikipédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pratiques documentaires : Aspects méthodologiques et techniques (suite)

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

14. 14) Dans le cadre vos recherches, vous arrive-t-il de solliciter... *

* En vue d'obtenir de l'aide ou des conseils.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais
...les documentalistes ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...vos professeurs ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...les étudiants de votre discipline ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 15) Pour vos recherches, par quel moyens Interrogez-vous le plus souvent les outils ci-dessous :

* :

Marquez un seul ovale par ligne.

	Recherche rapide (mots clés)	Recherche avancée (+, -, and, not, or)	N'utilise pas cet outil
UADoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolibris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteurs de recherche (généraliste)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16) Indiquez votre degré de maîtrise des outils suivants :

* Maîtrise qui sous entend une bonne connaissance de l'outil et de ses fonctionnalités

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très bonne maîtrise	Assez bonne maîtrise	Maîtrise limitée	N'utilise pas cet outil
L'informatique (de manière générale)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les moteurs de recherche généraliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolibris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UADoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Structure et maîtrise de l'information**17. 17) Lorsque vous Interrogez un moteur de recherche généraliste, sur quel(s) critère(s) évaluez-vous la pertinence des résultats obtenus ? ***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Ordre d'apparition des résultats
- La nature du site (institutionnel, personnel, etc.)
- La date de parution ou de mise à jour
- Le nom de l'auteur
- Autre : _____

18. 18) Après avoir trouvé une information, vous arrive-t-il de vérifier sa validité auprès d'une ressource différente ? *

* Toujours dans le cadre des moteurs de recherche

Marquez un seul ovale.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

19. 19) Une fois l'information récoltée, pensez-vous constamment à indiquer la provenance de vos sources ? *

* Ici de manière générale
Marquez un seul ovale.

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

20. 20) Parmi ces notions, lesquelles vous sont familières ? *

* Notions relatives aux domaines de l'information et de la documentation
Marquez un seul ovale par ligne.

	Je sais précisément ce que c'est	Je "connais" vaguement (juste de nom)	J'ignore ce que c'est
Indexation - Langage rameau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Référencement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IST (Information Scientifique et Technique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information primaire - Information secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Web visible - Web invisible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

"Capital culturel" et résultats académiques

* Afin d'éviter tout biais, et pour une juste évaluation de l'influence ou non des pratiques documentaires sur la réussite à l'université, il est important de prendre en considération des variables tels que le "capital culturel" et les résultats académiques (passé scolaire, avancée universitaire)

21. 21) Quel est le niveau de qualification de vos parents ? *

* Cette question vise à mettre en évidence la notion de "capital culturel", d'un point de vue sociologique
Marquez un seul ovale par ligne.

	Sans qualification	Brevet	BEP/CAP	BAC Pro	BAC Général	Diplôme d'état	Diplôme(s) universitaire(s)	Autre	Ne se prononce pas
Père ou tuteur légal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mère ou tutrice légale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 22) Vous avez obtenu votre Baccalauréat dans un cursus... *

* Type de lycée
Marquez un seul ovale.

- ...Général
- ...Professionnel
- ...Technologique

23. 23) L'obtention de votre Baccalauréat a-t-elle été accompagnée d'une mention : *

Marquez un seul ovale.

- Non
- Oui, mention "Assez-bien"
- Oui, mention "Bien"
- Oui, mention "Très bien"
- Ne se prononce pas

10/09/2017

Influence des pratiques documentaires sur la réussite à l'université

24. 24) Depuis que vous êtes à l'université, combien de semestres n'avez-vous pas validé : *

* L'anonymat est ici garanti - Uniquement les semestres(s) n'ayant pas pu être rattrapé(s) dans la même année universitaire
Marquez un seul ovale.

- Aucun
 1
 2
 3
 4
 + de 4
 Ne se prononce pas

25. 25) Au regard des derniers semestres, votre moyenne générale se situe... *

* L'anonymat est ici garanti
Marquez un seul ovale.

- A moins de 10
 Entre 10 et 12
 Entre 12 et 14
 Entre 14 et 16
 A plus de 16
 Ne se prononce pas

**26. Merci infiniment pour votre collaboration. Je vous souhaite un bon courage pour vos examens !
(Si vous êtes un étudiant étranger et/ou que vous êtes à l'UA depuis moins de deux ans, merci de le préciser ici)**

Fourni par

 Google Forms

C. Questionnaire étudiants n°2 (L1)

Enquête sur les déterminants de la réussite en première année universitaire

L'enquête portera sur quatre thématiques : votre opinion sur votre contexte d'étude, votre rapport à la bibliothèque universitaire, vos pratiques de recherches d'information et la gestion de vos études.

P.S : Le questionnaire nécessite 10 minutes et les informations suivantes demeureront strictement confidentielles. Merci de votre précieuse participation !

Caractéristiques individuelles

1. Numéro étudiant (important) :

2. Sexe :

1. Homme 2. Femme

3. Âge :

1. Moins de 18 ans 2. 18 ans
 3. 19 ans 4. 20 ans
 5. 21-24 ans 6. 25-29 ans
 7. Plus de 29 ans

4. Discipline :

1. Droit - Science Politique 2. Économie-gestion
 3. Lettres 4. Anglais
 5. Espagnol 6. LCR
 7. MIPC 8. Biologie-Biochimie
 9. STAPS 10. Histoire
 11. Géographie 12. IUT

Année universitaire et condition d'étude

5. S'agit-il de votre première année en tant qu'étudiant à l'université ?

1. Oui 2. Non

6. Pensez-vous poursuivre dans votre filière actuelle l'an prochain ?

1. Oui, j'envisage de poursuivre
 2. Non, j'envisage de me réorienter (à l'université)
 3. Non, j'envisage de me réorienter (BTS, IUT, classes prépa)
 4. Non, j'envisage d'arrêter les études
 5. Non, j'envisage d'intégrer la vie active
 6. Je suis encore Indécis(e)

7. À l'aide de la légende (en bas), indiquez l'incidence des énoncés suivants, sur le bon déroulement de vos études :

	1	2	3	4
Transport (distance géographique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation financière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problèmes de santé majeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problèmes relationnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aucune difficulté à signaler (1), Très peu de difficultés (2), Difficultés importantes (3), Difficultés très importantes (4).

8. Êtes-vous...

1. Boursier 2. Salarié 3. Aucun des deux

9. Quelle est la catégorie socio-professionnelle du chef de famille ou du représentant légal de votre famille :

1. Agriculteurs exploitants
 2. Salariés de l'agriculture
 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
 4. Professions intermédiaires
 5. Employés
 6. Ouvriers
 7. Retraités
 8. Autres personnes sans activité professionnelle
 9. Ne sais pas

10. Votre projet professionnel, est-il en adéquation avec le parcours d'étude suivi ?

1. Oui, totalement
 2. Plutôt oui
 3. Plutôt non
 4. Non, pas du tout
 5. Je n'ai pas encore de projet professionnel

11. Initialement, pour quelle(s) raison(s) vous êtes vous inscrit dans votre parcours d'étude actuel ?

1. Obtenir un diplôme
 2. Par défaut
 3. En attendant de trouver un emploi OU passer un concours
 4. Assurer une entrée d'argent (bourse sur critère sociaux)
 5. Ne sais pas

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Antécédents scolaires

12. Avez-vous connu un ou des redoublements dans l'enseignement secondaire (collège, lycée) ?

1. Aucun 2. Un 3. Deux 4. Plus de deux

13. Avez-vous obtenu une mention au bac ?

1. Aucune 2. Assez Bien 3. Bien
 4. Très Bien

14. Quel type de baccalauréat avez-vous obtenu ?

1. Général 2. Technologique 3. Professionnel 4. VAE

Votre opinion sur votre contexte d'étude et la notion de "réussite" à l'université

15. En tant qu'étudiant, veuillez indiquer votre opinion vis-à-vis des éléments suivants :

	1	2	3	4	5	6
L'Université des Antilles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le contenu des cours dispensés dans votre discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pédagogie des enseignants de votre discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le rapport étudiants-enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le service administratif de votre faculté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les conditions d'études (salles de cours, infrastructures)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sans opinion (1), Très négative (2), Négative (3), Moyenne (4), Positive (5), Très positive (6).

16. Pour vous, qu'est-ce que "réussir" à l'université ?

17. Indiquez votre opinion quant à l'influence des facteurs suivants sur la "réussite" à l'université ?

	1	2	3	4	5
L'accompagnement de l'équipe éducative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le travail en bibliothèque universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'utilisation des ressources de la BU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le travail personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gestion du temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pas du tout important (1), Pas très important (2), Ne se prononce pas (3), Important (4), Très important (5).

18. Si vous considérez qu'il existe d'autres facteurs, veuillez le(s) mentionner en précisant l'importance que vous leur accordez.

Votre rapport à la bibliothèque universitaire

18. Avez-vous effectué votre inscription à la bibliothèque universitaire ? (carte lecteur)

1. Oui 2. Non 3. Ne sais pas

19. De quelle bibliothèque dépendez-vous ?

1. Bu de Fouillole
 2. Bu de Camp Jacob
 3. Bu de Schoelcher
 4. Autre (précisez).....

20. A quelle fréquence vous rendez-vous à la bibliothèque universitaire pour y travailler ?

1. Plus de 4 fois par semaine
 2. Entre 2 et 3 fois par semaine
 3. 1 fois par semaine
 4. Plûtôt 2 à 3 fois par mois
 5. Ne fréquente pas du tout la BU

21. Indiquez la fréquence à laquelle vous fréquentez ces espaces avant votre entrée à l'université ?

	1	2	3	4
Bibliothèque municipale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médiathèque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

22. Vous vous rendez sur le site internet de la BU..

1. ...Très souvent 2. ...Assez souvent
 3. ...Rarement 4. ...Jamais
 5. Je ne le connais pas

23. Dans vos démarches de recherches, vous arrive-t-il de faire appel aux bibliothécaires ?

1. Très souvent 2. Assez souvent 3. Rarement
 4. Jamais

24. À titre personnel, depuis le début d'année, combien d'ouvrages avez-vous approximativement emprunté à la BU ? (en chiffre)

25. Veuillez indiquer votre opinion (ou satisfaction) à l'égard de la BU et des services qu'elle propose :

	1	2	3	4	5	6
La bibliothèque universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'assistance des bibliothécaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les locaux (espaces de travail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les collections d'ouvrages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressources numériques (Accès distant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le catalogue de la BU (Kolibris)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le moteur de recherche (UAdoc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sans opinion (1), Très négatif (2), Négatif (3), Moyen (4), Positif (5), Très positif (6).

26. Concernant vos études, le contenu de la formation documentaire (BU) du premier semestre, vous a été...

1. ...très utile
 2. ...plutôt utile
 3. ...pas vraiment utile
 4. ...pas du tout utile
 5. N'a pas participé à la formation

27. Les notions enseignées dans le cadre de cette formation, vous ont-elles servies en dehors du cadre universitaire ? (recherches de la vie quotidienne)

1. Oui, entièrement
 2. Plutôt oui
 3. Plutôt non
 4. Non, pas du tout
 5. N'a pas participé à la formation

Utilisation des outils et des ressources d'accès à l'information dans le cadre des études

28. Pour vous, c'est quoi internet ?

29. Comment évalueriez-vous votre maîtrise de la recherche d'information sur internet ?

1. Très satisfaisante 2. Satisfaisante
 3. Moyenne 4. Insuffisante
 5. Très insuffisante

30. Dans le cadre de vos recherches, à quelle fréquence utilisez-vous les outils suivants ?

	1	2	3	4
Moteurs de recherche généraliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de données de la BU (Accès distants)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteur de recherche de la BU (UAdoc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le catalogue documentaire de la BU (Kolibris)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-Libris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

31. Toujours dans le cadre de vos études, à quelle fréquence utilisez-vous les ressources suivantes ?

	1	2	3	4
Articles de revues/périodique (papier ou en ligne)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultation des ouvrages de la BU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-book (ouvrages numériques)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictionnaires (généralistes ou thématiques)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encyclopédie (hors Wikipédia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

32. Si vous utilisez "rarement" ou "jamais" UAdoc, expliquer pourquoi :

33. De même, si vous utilisez "rarement" ou "jamais" Kolibris, expliquer pourquoi :

34. Positionnez les outils et ressources suivant(e)s selon les étapes de votre processus de recherche d'information habituel ?

	1	2	3	4
Encyclopédies (Hors Wikipédia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articles de revues/périodiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteur de recherche de la BU (UAdoc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikipédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictionnaires (généralistes ou thématiques)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catalogue de la BU (Kolibris)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvrages scientifiques (papier ou e-book)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N'utilise pas ou peu ce moyen (1), Pour débiter la recherche (2), Tout au long de la recherche (3), Pour approfondir la recherche (4).

Utilisation de Wikipédia et des moteurs de recherche dans le processus de recherche d'information sur internet

35. À quelle fréquence utilisez-vous Wikipédia ?

	1	2	3	4
Dans le contexte des études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En dehors des études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

36. Si vous l'utilisez, indiquez dans le cadre de vos études, les principales raisons qui vous poussent à le faire :

1. Les citations en fin d'article
 2. Pour obtenir une synthèse
 3. L'actualisation des informations
 4. Pour accéder rapidement à l'information souhaitée
 5. Définir les termes (mots-clés de la recherche)
 6. La facilité d'utilisation
 7. La pertinence du contenu
 8. Autre.....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

37. À part Google, utilisez-vous un autre moteur de recherche ?

1. Oui 2. Non

38. Connaissez-vous les étapes de fonctionnement d'un moteur de recherche ?

1. Oui 2. Non

39. Dans le cadre de vos études, à quelle fréquence réalisez-vous des recherches d'informations...

	1	2	3	4
...sur Internet ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sur les ressources imprimées ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

Recherche d'information sur internet

40. Lorsque vous trouvez une information sur internet, est-ce que vous la confrontez avec d'autres sources ?

	1	2	3	4
Pour les études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans la vie quotidienne (hors études)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

41. Veuillez indiquer votre degré de connaissance des notions suivantes :

	1	2	3
Indexation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Référencement Web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information Scientifique et Technique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information primaire/secondaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Web visible/Web invisible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opérateur de recherche (ou booléens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propriété intellectuelle/Droit d'auteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Page rank (Google)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'ignore ce que sait (1), Je connais vaguement (de nom) (2), Je sais précisément de quoi il s'agit (3).

Modalités de communication des informations recueillies

42. Quand vous recueillez et utilisez des informations, est-ce que vous indiquez leurs provenances ?

1. Très souvent 2. Assez souvent 3. Rarement
 4. Jamais

43. D'ordinaire, comment introduisez-vous les informations collectées dans les logiciels de traitement de texte ?

	1	2	3	4
Copier-copier avec reformulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Copier-coller sans reformulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synthèses des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paraphrase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

Aptitudes et compétences avec les outils informatiques

44. Dans le cadre de vos études, à quelle fréquence, réalisez-vous des recherches d'informations à partir des outils suivants ?

	1	2	3	4	5
Ordinateur de bureau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordinateur portable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablette numérique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ne possède pas cet outil (1), Jamais (2), Rarement (3), Assez souvent (4), Très souvent (5).

45. Indiquez votre aptitude à réaliser les opérations et utiliser les moyens techniques suivant(s) :

	1	2	3	4	5
Outil informatique(de manière générale)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logiciel de traitement de texte (type Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tableur (type Excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logiciel de présentation (type PowerPoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteur de recherche généraliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rédiger et gérer une bibliographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N'utilise pas cet outil / ignore ce que c'est (1), Ne maîtrise pas du tout (2), Ne maîtrise pas vraiment (3), Assez bonne maîtrise (4), Très bonne maîtrise (5).

Pratiques de travail et rapport aux études

46. Actuellement, quelle est votre implication dans vos études ?

1. Très impliqué(e) 2. Impliqué(e)
 3. Pas vraiment impliqué(e) 4. Pas du tout impliqué(e)

47. Quel est votre degré d'assiduité au cours (CM/TD) ?

1. Très assidu(e) 2. Assidu(e)
 3. Pas vraiment assidu(e) 4. Pas du tout assidu(e)

48. En moyenne, combien de temps de travail hebdomadaire (par semaine), accordez-vous à vos études ?

1. Moins de 5 heures 2. Entre 5 et 10 heures
 3. Plus de 10 heures

49. Concernant vos révisions, vous travaillez plutôt...

1. ...en fonction de vos humeurs
 2. ...de manière approfondie à l'approche des examens
 3. ...régulièrement au cours de l'année

50. Lors de vos révisions, vous favorisez le travail en groupe...

1. ...Très souvent 2. ...Assez souvent
 3. ...Rarement 4. ...Jamais

51. A quelle fréquence utilisez-vous les listes bibliographiques dispensées par vos professeurs :

1. Souvent
 2. Assez souvent
 3. Ne sais pas
 4. Rarement
 5. Jamais
 6. Mes professeurs n'en dispensent pas

52. Au cours de l'année, vos différents enseignants, vous ont orienté vers les ressources de la BU...

1. ...très souvent 2. ...assez souvent
 3. Ne me rappelle pas 4. ...rarement
 5. ...jamais

53. Dans vos démarches de recherche d'information, vous arrive-t-il de solliciter...

	1	2	3	4
Vos amis étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants de votre discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les tuteurs documentaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

54. Quand vous étudiez, avez-vous pour habitude de :

	1	2
Planifier votre travail (agenda)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous fixer des objectifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire des fiches de synthèses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oui (1), Non (2).

55. De manière générale, vous travaillez...

	1	2	3	4
...à partir des notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...des photocopiés distribués par les professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...des livres, des articles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Assez souvent (3), Très souvent (4).

56. Pour ce qui est de votre moyenne générale au premier semestre*, vous étiez situé...

- 1 ...à moins de 10 2 ...entre 10 et 12
 3 ...entre 12 et 14 4 ...entre 14 et 16
 5 ...à plus de 16 6. Ne se prononce pas

** L'objectif est d'observer vos résultats en fonction de vos pratiques, afin de mettre en place les actions adéquates dans le futur pour favoriser la réussite du plus grand nombre.*

57. Pour la réussite de l'analyse et de mon doctorat, est-ce que vous m'accordez l'autorisation* d'obtenir auprès des services de scolarité, les informations relatives à vos résultats du second semestre ?

- | | 1 | 2 |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Moyenne générale (recodée en intervalle) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mention administrative : admis, rattrapage, ajourné(e) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Oui (1), Non (2).

** Je m'engage sur l'HONNEUR à PRÉSERVER VOTRE ANONYMAT. Vous ne serez qu'UN NUMÉRO DANS UNE LISTE ET NON UN INDIVIDU CLAIREMENT IDENTIFIÉ. Votre choix sera respecté.*

58. Enfin, rencontrez-vous des difficultés particulières dans la gestion de vos travaux ou de vos recherches d'information ?

59. Si vous souhaitez rajouter quelques chose vous pouvez le faire ici :

Merci pour votre participation et bon courage pour la fin d'année !


D. Campagne d'affichage du questionnaire n°2

**Enquête sur les déterminants de la réussite
en première année universitaire** **Phase 2**

Du 6 mars au 28 avril 2017


Quels sont les objectifs ?

Il s'agit de **comprendre les processus à l'oeuvre dans la réussite universitaire**, au sein de notre espace régional.




Qui est concerné ?

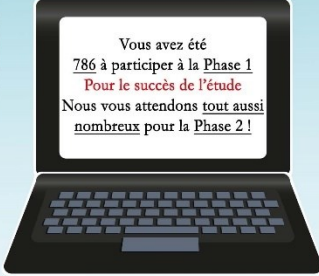
Cette enquête s'adresse aux **étudiants de L1**, toutes disciplines confondues.







Pour y participer *
Scanne ce "QR code"



ou rends-toi sur la plateforme E-Cursus



Avec la collaboration de :

DOSIP
Direction de l'Orientation
des Stages et de l'Insertion
Professionnelle

*** Des formulaires papier sont également disponibles à l'accueil de la bibliothèque universitaire**

**E. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université
du point de vue des bibliothécaires**

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (bibliothécaires)

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (bibliothécaires)

Bonjour à toutes et à tous,

La réussite à l'université est une notion qui constitue un enjeu de taille pour la sphère politique et un objet d'étude important au sein de la sphère académique. Cela pourrait laisser penser qu'elle est fondée sur une vision partagée (consensus) chez les différents acteurs ayant à charge de conduire les étudiants vers cet objectif.

Néanmoins, la question se pose. En effet, qu'entendons-nous par "réussir à l'université" ? L'interrogation gagne en pertinence quand on se propose de questionner et de croiser les regards.

Aussi, notre objectif est d'établir un comparatif entre les représentations des professionnels de l'information, des enseignants et des étudiants.

P.S : Le bilan propre aux représentations sera communiqué sous forme de synthèse une fois l'ensemble du matériau récolté. L'enquête est anonyme et vise à établir un état des lieux de la question.

Merci de votre précieuse participation.

* Obligatoire

I) La "réussite" universitaire en question

1. 1) Pour vous, en tant que professionnel de l'information, que signifie "réussir" à l'université ? *

* Autrement dit, comment l'appréhendez-vous (la réussite) ?

2. 2) Selon votre conception de la "réussite", vous estimez en être un acteur...

Marquez un seul ovale.

- ...très important
- ...important
- ...pas très important
- ...pas du tout important
- Ne sais pas

II) Réussite à l'université : influence de la bibliothèque universitaire

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (bibliothécaires)

3. 3) Veuillez indiquer votre opinion quant à l'influence des propositions suivantes sur la réussite étudiante :

* La série d'interrogations peut vous sembler triviale, mais elle permettra de confirmer ou non quelques postulats.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très importante(s)	Importante(s)	Pas très importante(s)	Pas du tout importante(s)	Ne sais pas
Les formations documentaires dispensées ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fréquence de travail en bibliothèque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'utilisation des ressources documentaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les compétences info-documentaires (savoir et savoir-faire)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 3-bis) Si vous souhaitez énoncer d'autres critères, vous pouvez le faire ici, en précisant l'importance que vous leur attribuez.

5. 4) De votre point de vue, les formations documentaires dispensées sont-elles suffisantes en nombre pour permettre l'acquisition d'une maîtrise (sinon une culture) de l'information ?

* En sachant que peu d'entre elles revêtent un caractère obligatoire, et qu'à cela s'ajoutent des formations "à la carte" certes très présentes au cours de l'année, mais limitées en nombre de place.

6. 5) Par ailleurs, estimez-vous que ces formations permettent d'acquérir des habiletés en recherche d'information, indépendamment du contexte considéré ?

* Recherche d'information relevant des nécessités académiques et de la vie quotidienne
Marquez un seul ovale.

- Totalemment
- Plus ou moins
- Ne sais pas
- Pas vraiment
- Pas du tout

III) Réussite à l'université : point de vue sur le "rôle" des enseignants

* Un point de vue qui concerne uniquement le rapport à l'information-documentation.

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (bibliothécaires)

7. 6) Pensez-vous que les enseignants orientent suffisamment leurs étudiants vers les ressources documentaires de la BU ?

* Il s'agit là d'une question d'opinion.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Oui	Non	Ne sais pas
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 7) Seriez-vous favorable à une collaboration plus rapprochée avec les enseignants, en vue d'une meilleure formation des étudiants ?

Marquez un seul ovale.

- Très favorable
- Favorable
- Ne sais pas
- Pas très favorable
- Pas du tout favorable
- C'est déjà le cas, et cela s'avère suffisant

IV) Réussite à l'université : point de vue sur le "rôle" des étudiants

* Un point de vue qui concerne uniquement le rapport à l'information-documentation.

9. 8) En matière de compétences info-documentaires, quel est le niveau général des étudiants que vous formez :

* Préalablement à la dispensation des savoirs que vous leurs octroyez.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très satisfaisante	Satisfaisante	Moyenne	Insuffisante	Très insuffisante	Je n'interviens pas auprès de cette catégorie	Ne se prononce pas
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiant du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (bibliothécaires)

10. 9) Enfin, en matière de compétences informatiques*, quel est le niveau général des étudiants que vous formez :

* Dans leur rapport aux outils informatiques (traitement de textes, moteurs de recherche, etc.)
 Marquez un seul ovale par ligne.

	Très satisfaisante	Satisfaisante	Moyenne	Insuffisante	Très insuffisante	Je n'interviens pas auprès de cette catégorie	Ne se prononce pas
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiant du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V) Caractéristiques individuelles**11. Genre :**

Marquez un seul ovale.

- Femme
 Homme

12. Tranche d'âge :

Marquez un seul ovale.

- Moins de 35 ans
 36-45 ans
 46-55 ans
 56 ans et plus

13. Quelle(s) mission(s) effectuez-vous dans la "chaîne" de transmission des savoirs info-documentaires ?

* Nous parlons ici des formations documentaires transmises à l'attention des étudiants
 Marquez un seul ovale.

- La conception des formations
 La dispensation des formations
 La conception et la dispensation des formations

14. Merci de votre participation. Si vous souhaitez rajouter quelque chose, vous pouvez le faire ici :

Fourni par
 Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1bBFDUj2WVpTKLUKVZcbgYpxQeTfQafazxNSuExRshk8/edit>

4/4

**F. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université
du point de vue des enseignants**

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

Bonjour à toutes et à tous,

La réussite à l'université est une notion qui constitue un enjeu de taille pour la sphère politique et un objet d'étude important au sein de la sphère académique. Cela pourrait laisser penser qu'elle est fondée sur une vision partagée (consensus) chez les différents acteurs ayant à charge de conduire les étudiants vers cet objectif.

Néanmoins, la question se pose. En effet, qu'entendons-nous par "réussir à l'université" ? L'interrogation gagne en pertinence quand on se propose de questionner et de croiser les regards.

Aussi, notre objectif est d'établir un comparatif entre les représentations des professionnels de l'information (bibliothécaires), des enseignants et des étudiants.

P.S : Le bilan propre aux représentations sera communiqué sous forme de synthèse une fois l'ensemble du matériau récolté. L'enquête est anonyme et vise à établir un état des lieux de la question.

Merci de votre précieuse participation.

* Obligatoire

La "réussite" universitaire en question

1. 1) Pour vous, en tant qu'enseignant, que signifie "réussir" à l'université* ? *

* Autrement dit, comment l'appréhendez-vous (la réussite) ? (du point de vue de l'étudiant)

2. 2) Selon votre conception de la réussite, vous estimez en être un acteur...

Marquez un seul ovale.

- ...très important
- ...important
- ...pas très important
- ...pas du tout important
- Ne sais pas

L'influence des enseignants sur le rapport à la documentation des étudiants (1/2)

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

3. 3) À quelle fréquence, orientez-vous vos étudiants vers les ressources info-documentales de la BU ?

* Soit directement vers les collections de la BU / ou encore par l'intermédiaire de listes bibliographiques

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Ne se prononce pas	Ne dispense pas d'enseignement dans ce cycle d'étude
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4) Avez-vous le sentiment que vos orientations sont suivies d'effet ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Totalement	Plus ou moins	Pas vraiment	Pas du tout	Ne se prononce pas	Ne dispense pas d'enseignement dans ce cycle d'étude
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'influence des enseignants sur le rapport à la documentation des étudiants (2/2)**5. 5) De manière générale, quel est le niveau de compétences info-documentales des étudiants que vous avez à charge ?**

* En tenant compte de votre spécificité disciplinaire

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insuffisant	Très insuffisant	Ne se prononce pas	Ne dispense pas d'enseignement dans ce cycle d'étude
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

6. 6) Estimez-vous qu'il soit de votre ressort d'orienter les étudiants vers ce type de ressources ?*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Totalement	Plus ou moins	Pas vraiment	Pas du tout	Ne se prononce pas	Ne dispense pas d'enseignement dans ce cycle d'étude
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7) Dans quelle mesure la mobilisation de références info-documentales variées et scientifiquement appuyées influent-elles sur la notation des étudiants :

* En matière de dissertation, d'exposé, d'examen ou de travaux de recherche * En tenant compte de votre spécificité disciplinaire

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très fortement	Fortement	Faiblement	Très faiblement	Ne se prononce pas	Ne dispense pas d'enseignement dans ce cycle d'étude
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Réussite à l'université : point de vue sur le "rôle" des professionnels de l'information et des étudiants**8. 8) Connaissez-vous le contenu des formations documentales dispensées par les bibliothécaires, aux étudiants de votre domaine ?***Marquez un seul ovale par ligne.*

	Oui	Non	Les étudiants de mon domaine ne sont pas concernés
Primo-arrivants (L1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres étudiants du premier cycle (L2/L3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étudiants du second cycle (M1/M2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9) À votre avis, ces formations documentales constituent des facteurs de réussite...*Marquez un seul ovale.*

- ...Très importants
- ...Importants
- ...Ne se prononce pas
- ...Pas très importants
- ...Pas du tout importants

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

10. 10) Seriez-vous favorable à une collaboration avec les professionnels de l'information en vue d'une meilleure formation des étudiants ?

* En matière de compétences info-documentaires

Marquez un seul ovale.

- Très favorable
- Favorable
- Ne se prononce pas
- Pas très favorable
- Cela n'est pas de mon ressort (Pas du tout favorable)
- C'est déjà le cas

11. 11) Enfin, Indiquez selon-vous l'influence des facteurs ci-après sur la réussite des étudiants ?

* La série d'interrogations peut vous sembler triviale, mais elle permettra de confirmer ou non quelques postulats.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Très important(e) (s)	Important(e) (s)	Ne sais pas	Pas très important(e) (s)	Pas du tout important(e) (s)
L'autonomie des étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'adaptation aux méthodes de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le temps de travail personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les compétences info-documentaires (savoir/savoir-faire)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pédagogie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le contexte universitaire (pris au sens large)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11-bis) SI vous souhaitez énoncer d'autres critères, vous pouvez le faire ici, en précisant l'importance que vous leur attribuez

Réussite à l'université : au delà du contexte académique

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

13. 12) Les savoirs et savoir-faire Info-documentaires constituent des compétences très importantes* (du fait de leurs transversalités) dans le contexte socio-technique que connaissent les pays industrialisés. Quel est votre opinion vis-à-vis de cette assertion :

* En matière de recherche d'information (tout type de contexte), de rapport à la technologie (maîtrise) et du développement d'un esprit critique.

Marquez un seul ovale.

- Tout à fait d'accord
 D'accord
 Sans opinion
 Pas vraiment d'accord
 Pas du tout d'accord

14. 13) Selon-vous la validation du(des) diplôme(s) est-elle gage de compétences acquises ?

* Autrement dit, avez-vous le sentiment que les savoirs et savoir-faire transmis sont "réellement" intégrés/appropriés

Marquez un seul ovale par ligne.

	Totalement	Plus ou moins	Ne se prononce pas	Pas vraiment	Pas du tout	N'intervient pas dans ce cycle d'étude
Parcours Licence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parcours Master	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 14) Au regard de votre expérience, estimez-vous que les étudiants diplômés* présentent des dispositions leur permettant de s'insérer professionnellement ?

* Au sein de votre domaine ou de votre discipline d'appartenance

Marquez un seul ovale par ligne.

	Totalement	Plus ou moins	Ne se prononce pas	Pas vraiment	Pas du tout	N'intervient pas dans ce cycle d'étude
Parcours Licence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parcours Master	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 15) D'aucuns considèrent qu'une certification* massive peut discréditer le niveau (sinon la perception) de la formation dispensée**. Quel est votre opinion ?

* Délivrance de diplôme ** Au sein de votre domaine ou discipline

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Sans opinion	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
Parcours Licence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parcours Master	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caractéristiques individuelles

17. Genre :

Marquez un seul ovale.

- Femme
 Homme

09/09/2017

Sondage sur la représentation de la "réussite" à l'université (enseignants)

18. Tranche d'âge :*Marquez un seul ovale.*

- Moins de 35 ans
- 36-45 ans
- 46-55 ans
- 56 ans et plus

19. Discipline - Domaine d'appartenance : *

20. Titre universitaire :*Marquez un seul ovale.*

- Professeur(e)/PR
- Maître(sse) de conférence/MCF
- PRAG
- PRCE
- Professeur(e) émérite
- ATER
- Autre

21. Merci de votre participation. Si vous avez des choses à rajouter, vous pouvez le faire ici :

Fourni par

 Google Forms

G. Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles (questionnaire n°3)

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

Je m'appelle Thierry BELLANCE, doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) à l'Université des Antilles. Mes travaux portent sur les pratiques documentaires et leurs représentations en milieu universitaire.

Le présent questionnaire est divisé en quatre sections, interrogeant respectivement vos caractéristiques individuelles, vos pratiques documentaires, votre positionnement vis-à-vis de la bibliothèque universitaire; et enfin le regard que vous portez sur les compétences info-documentaires des étudiants que vous avez à charge d'enseignement.

L'étude au sens large, prend en considération les enseignants-chercheurs, les bibliothécaires et les étudiants, dans une perspective de croisement.

* Ce questionnaire est anonyme et requiert un peu moins de 10 minutes. Merci de votre précieuse collaboration.

* **Obligatoire**

1. 1) Quel est votre statut au sein de l'université ? *

Marquez un seul ovale.

- Maître(sse) de conférence (MCF)
 Professeur(e) (PR)
 Autre : _____

2. 2) Sexe : *

Marquez un seul ovale.

- Féminin
 Masculin

3. 3) Tranche d'âge

Marquez un seul ovale.

- Moins de 25 ans
 26-35 ans
 36-45 ans
 46-55 ans
 56 ans et plus

4. 4) Principal pôle d'exercice : *

Marquez un seul ovale.

- Guadeloupe
 Martinique

5. 5) Domaine ou filière d'appartenance : *

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

6. 6) Laboratoire auprès duquel vous êtes rattaché(e) :

II) Pratiques info-documentaires et moyens mobilisés**7. 7) Selon votre propre définition, en quoi consiste la recherche Info-documentaire ? ***

* Concrètement, qu'est-ce que cela implique.

8. 8) Comment évalueriez-vous votre maîtrise de cet exercice ? *

* Exercice = recherche info-documentaire

Marquez un seul ovale.

1 2 3 4 5

Insuffisante Satisfaisante

9. 9) Dans vos recherches, procédez-vous de la même manière, selon qu'il s'agisse de vos activités d'Enseignement et de Recherche ? *

Marquez un seul ovale.

Oui
 Non

10. 10) Si "Non", quelles sont les principales différences ?

11. 11) Citez les trois outils (ou moyens) de recherche que vous utilisez le plus souvent : *

* Exemples : Portails, sites, bases de données spécifiques, etc. [En précisant lesquels]

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

12. 12) Combien de temps hebdomadaire consacrez-vous à la recherche Info-documentaire ?

* Que ce soit pour vos activités d'enseignement et/ou de recherche.
Marquez un seul ovale.

- Moins de 5h
 Entre 5h et 10h
 Plus de 10h
 Autre : _____

13. 13) Lors de vos recherches Info-documentaires, Indiquez la fréquence d'emploi des ressources suivantes : *

* Ressources textuelles > Ex. ouvrages, articles, etc.
Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Occasionnellement	Souvent	Très souvent
Ressources textuelles "via le Web"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressources textuelles "matérielles"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressources audiovisuelles (ex. séminaire)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressources audio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressources graphiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14) Sélectionnez les deux principaux environnements que vous favorisez dans la conduite de vos recherches Info-documentaires : *

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Laboratoire
 Bureau
 Bibliothèque Universitaire
 Domicile
 Autre : _____

15. 15) Dans le cadre de vos recherches, Indiquez votre fréquence d'utilisation des outils suivants : *

Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Occasionnellement	Souvent	Très souvent
Bases de données/Portails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteur de recherche généraliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Scholar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de données bibliographiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Méta-moteurs de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16) Comment estimeriez-vous votre maîtrise des outils permettant d'effectuer des recherches approfondies ? *

* Compétence technique / Savoir-faire, à partir des outils que vous utilisez.
Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	
Maîtrise lacunaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excellente maîtrise

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

III) Votre positionnement vis-à-vis de la bibliothèque universitaire

17. 17) A l'égard de vos attentes et/ou besoins documentaires, l'offre (documentaire) proposée par la bibliothèque universitaire vous semble... *

Marquez un seul ovale.

- ...Satisfaisante
 ...Moyenne
 ...Insuffisante
 Autre : _____

18. 18) Quelle est votre appréciation des outils d'aide à la recherche, Kollbris et UAdoc, mis à disposition par la BU ? *

* Respectivement le catalogue et le moteur de recherche de la bibliothèque universitaire.

Marquez un seul ovale.

- Intuitifs et efficaces
 Difficiles d'utilisation
 Moyens
 Autre : _____

19. 19) A quelle fréquence utilisez-vous les ressources numériques proposées par la BU ?

Ressources numériques accessibles via l'accès distant (Bases de données, E-Book, etc.)

Marquez un seul ovale.

- Jamais
 Occasionnellement
 Souvent
 Très souvent
 Autre : _____

20. 20) En moyenne, combien de temps hebdomadaire passez-vous en bibliothèque universitaire (B.U) ? *

Marquez un seul ovale.

- Ne se rend quasiment pas en B.U
 Moins de 2h
 Entre 2h et 4h
 Entre 6h et 8h
 Plus de 8h

21. 21) A quelle(s) activité(s) consacrez-vous ce temps passé en B.U ?

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

22. 22) En l'état actuel, estimez-vous avoir besoin de suivre une formation de perfectionnement à la recherche Info-documentaire ? *

* Formation auprès des professionnels de la documentation

Marquez un seul ovale.

 Oui Non**23. 23) SI "Oui", sur quel(s) point(s) précis, souhaiteriez-vous être formé(e) ?**

24. 24) Selon-vous, la bibliothèque universitaire valorise-t-elle suffisamment les productions scientifiques de l'université ? *

Marquez un seul ovale.

 Oui, suffisamment Non, insuffisamment Ne se prononce pas Autre : _____**25. 25) Complétez ces Interrogations relatives à vos Interactions avec la BU et son personnel :***
Marquez un seul ovale par ligne.

	...Oui, souvent	...Non, jamais	...Occasionnellement	...Oui, très souvent
Vous arrive-t-il d'utiliser l'assistance documentaire en ligne (UBIB) de la BU ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cas de difficultés dans vos recherches, pensez-vous à faire appel à un documentaliste ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participez-vous aux sessions de formations documentaires organisées par la BU ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous déjà été sollicité(e) pour collaborer à l'élaboration du contenu des formations destinées aux étudiants de votre domaine ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV) Regard sur les étudiants de votre discipline

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

26. 26) Indiquez le(s) niveau(x) des étudiants que vous avez à charge ? *

* Entendez ici, à charge d'enseignement
Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- L1
 L2
 L3
 M1
 M2
 Autre : _____

27. 27) Quel est votre avis général sur les compétences Info-documentaires de ces étudiants ? *

* Au regard des partiels/examens/oraux que vous leur soumettez * Si vous avez des étudiants de Licence et Master à charge d'enseignement, merci de différencier les avis

28. 28) Quelles sont les principales difficultés observées ? *

* Si vous avez des étudiants de Licence et Master à charge d'enseignement, merci de préciser

29. 29) Quel regard posez-vous sur les formations documentaires dispensées (ou mises en ligne) par la BU, à l'attention des étudiants de votre domaine ?

30. 30) Selon vous, qui est plus à même de former les étudiants à ce type d'exercice ? *

* Au regard des attentes disciplinaires
Marquez un seul ovale.

- Les professionnels de la documentation (bibliothécaires)
 Les enseignants de la discipline concernée
 Ne se prononce pas
 Autre : _____

09/09/2017

Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles

31. 31) Merci de votre patience et de votre collaboration. Si vous avez des suggestions, ou souhaitez rajouter quelque chose, sentez-vous libre de le faire ici :

Fourni par
 Google Forms

**H. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université
du point de vue des étudiants avancés (L2 à M2)**

10/09/2017

Qu'est-ce que réussir à l'université ?

Qu'est-ce que réussir à l'université ?

Petit sondage à l'attention des étudiants (L2 à M2) de l'UA, ayant pour objectif de vous questionner sur ce que sous-entend réussir à l'université.

* Le sondage est anonyme et requiert 2 minutes chrono' (montre en main). Merci pour votre participation.

Afin de booster l'enquête, je vous invite à la diffuser auprès de votre entourage ;-)

Top Chrono' !

* Obligatoire

1. 1) Sexe : *

Marquez un seul ovale.

- Femme
 Homme

2. 2) Tranche d'âge : *

Marquez un seul ovale.

- Moins de 18 ans
 18-25 ans
 26-30 ans
 31-35 ans
 + de 36 ans

3. 3) Niveau de formation : *

* En cas de double cursus, indiquez le plus élevé.

Marquez un seul ovale.

- L1
 L2
 L3
 M1
 M2

4. 4) Depuis combien de temps, êtes-vous étudiant à l'UA ?

* Anciennement connu sous le nom d'UAG

Marquez un seul ovale.

- Moins d'un an
 1 an
 2 ans
 3 ans
 4 ans
 5 ans
 plus de 5 ans

10/09/2017

Qu'est-ce que réussir à l'université ?

5. 5) Votre filière d'enseignement actuelle : *

6. 6) Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous engagé dans votre parcours d'étude actuel ? *

* Faire un OU deux choix

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- N'a pas pu intégrer une formation en France ou ailleurs
- Réaliser mon projet professionnel
- Assurer une entrée d'argent (bourse sur critère sociaux)
- Obtenir un diplôme
- Acquérir de nouvelles compétences
- Juste en attendant de trouver un emploi OU passer un concours
- Autre : _____

7. 7) Qu'est-ce que "réussir ses études", pour vous ? *

* La réponse est personnelle et dépend de chacun.

8. 8) Nombre de semestre(s) non-valldé(s) depuis votre entrée à l'université : *

L'anonymat étant garanti, de votre transparence dépend la qualité de l'enquête.

Marquez un seul ovale.

- Aucun
- 1
- 2
- 3
- 4
- + de 4
- Ne se prononce pas

9. Merci pour votre participation :-). Si vous avez quelque chose à rajouter, sentez-vous libres de le faire ici :

Fourni par

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	4
INTRODUCTION.....	Erreur ! Signet non défini.
GÉNÉRALE	9
1.1 Un objet, trois dialogues et autant d'enjeux.....	11
1.1.1 Présentation de l'objet de recherche et de ses spécificités : pour un dialogue entre SIC et SED	11
1.1.2 Présentation du terrain, des acteurs et du système universitaire : pour un dialogue tridimensionnel.....	13
1.1.3 La nature complexe de l'objet de recherche : ou du dialogue entre Sciences de l'Information et Sciences de la Communication	15
1.2 Posture de recherche et plan de la rédaction	16
1.2.1 Une posture de recherche singulière : nouveaux points de vue, nouvelles perspectives ?	16
1.2.2 Plan de la rédaction.....	17
1.2.2.1 Partie I : Fondements conceptuels et méthodologiques	17
1.2.2.2 Partie II : Analyses et interprétations des résultats.....	19
1.2.3 Partie III : Analyses et discussions sur la notion de « réussite » à l'université	20
Partie I - Problématisation et ancrage théorique de l'objet de recherche	23
CHAPITRE I. La « réussite » à l'université : un enjeu politique, académique, scientifique...et citoyen.....	25
1.1 Approche critique de la notion : qu'entendons-nous vraiment par « réussir » à l'université ?.....	25
1.1.1 Réflexion épistémologique autour de la notion de « réussite » académique, et du positionnement de la recherche scientifique.....	25
1.1.2 La « réussite » à l'université dans le discours politico-médiatique : où les contours d'une vision restreinte.....	28
1.1.3 La « réussite » à l'université, une question d'intérêt ? Voire de représentations ?	30
1.2 La notion de « réussite » et l'université : la question méthodologique.....	32
1.2.1 Les études sur la « réussite » à l'université et leur focalisation sur les primo-entrants	32
1.2.2 La « réussite » à l'université, un facteur quantifiable ? Dans quelles limites ?.....	34
1.2.3 La « réussite » à l'université : entre méthodes d'analyses et interprétations	35
1.3 La « réussite » à l'université, enjeux socio-politique et académique : pour une revue des littératures scientifiques	37
1.3.1 La « réussite » à l'université : mesure des programmes politiques dans le contexte français	37
1.3.2 La « réussite » à l'université vue sous l'angle de la sociologie et des Sciences de l'Éducation. Pour un ancrage historique : 1964-2016	40

1.3.3 La « réussite » à l'université et l'influence de la bibliothèque universitaire : formation documentaire et rapport au savoir.....	46
1.4 La « réussite » universitaire vue sous l'angle des Sciences de l'Information et de la Communication : positionnement et perspectives	51
1.4.1 Les pratiques informationnelles et la culture de l'information comme facteurs de « réussite » à l'université : angle d'approche des SIC.....	51
1.4.2 Faut-il considérer la « réussite » dans une dimension systémique ?	52
1.4.3 Deux angles d'approche méthodologiques du phénomène visant à le replacer sur un continuum : prise en considération des étudiants de L1 et des étudiants avancés (L2 à M2).....	54
Conclusion chapitre I.....	55
CHAPITRE II. Culture(s) de l'information : la question des frontières et de la formation.....	58
2.1 Approche des concepts d'information et de document selon les sciences de l'information et de la communication.....	58
2.1.1 Pour une circonscription du document : du vocable au concept.....	58
2.1.1.1 Support, fonction et nature du document.....	59
2.1.1.2 Le concept de document en Sciences de l'information et de la communication	60
2.1.1.3 Document par intention et document par attribution : l'acteur comme figure constitutive du document.....	61
2.1.2 Approche du concept d'information.....	62
2.1.2.1 L'information : Une notion polysémique	62
2.1.2.2 Le concept d'information du point de vue des SIC	63
2.1.3 L'information : enjeu de société et défi du XXI ^e siècle.....	64
2.1.3.1 La « société » de l'information : présentation et mise en récit d'une notion controversée	64
2.1.3.2 L'information literacy, une nécessité dans la « société de l'information » ?.....	67
2.2 Maîtrise de l'information, culture de l'information et culture informationnelle : de quelques clarifications notionnelles.....	68
2.2.1 Réflexion autour de la culture de l'information au sein des SIC	69
2.2.2 La culture informationnelle, nouvel art libéral du XXI ^e siècle ? : approche des dimensions « culturelles » et pédagogique.....	71
2.2.3 La culture informationnelle au sein des bibliothèques académiques : état des lieux et perspectives.....	73
2.3 De la culture de l'information aux cultures de l'information : entre hybridation et dépassement .	75
2.3.1 La ou les cultures de l'information ? : la question des frontières et des contenus	75
2.3.2 La « transliteracy » comme nouvelle voie de réflexion : vers une hybridation des « littératies » ?.....	78
2.3.3 Reconnaissance et nécessité de la formation à l'information dans les sphères institutionnelles et académiques françaises : focus sur quatre décennies d'espoir et d'incomplétude (1977-2017)...	80
Conclusion du chapitre II	83
CHAPITRE III. La dimension technique de la recherche d'information : des discours angéliques à la réalité des pratiques.....	85
3.1 Au-delà des déterminismes : entre approche techniciste et imaginaires sociaux.....	85
3.1.1 Les objets techniques comme moteur de changements sociaux : limites et perspectives	85

3.1.2 Les « digital natives » ou le récit d'un mythe contemporain.....	87
3.2 Approche des concepts de dispositif et de médiation : quels enjeux à l'université ?	89
3.2.1 Les concepts de dispositif et de médiation vus par les Sciences de l'Information et de la Communication	90
3.2.2 Les outils d'aide à la recherche de la bibliothèque universitaire comme dispositifs info- communicationnels	92
3.2.3 La formation documentaire dispensée par la bibliothèque universitaire comme dispositif formatif et processus d'affiliation aux normes intellectuelles du travail universitaire	93
3.3 La recherche d'information dans les environnements numériques : définition(s) et mesure d'objectivation.....	97
3.3.1 La démarche de recherche : du besoin d'information à la clarification terminologique entre « recherche documentaire » et « recherche d'information ».....	97
3.3.2 La recherche info-documentaire, un processus cognitif et technique.....	100
3.3.3 L'analyse des pratiques informationnelles comme approche composite : prise en considération des pratiques et des représentations.....	102
3.3.4 Le concept de compétence informationnelle comme moyen d'objectivation des pratiques étudiantes.....	104
Conclusion du chapitre III	106
CHAPITRE IV. Présentation du cadre méthodologique : justification du point de vue adopté	108
4.1 Évolution de la démarche de recherche	108
4.1.1 Évolution et maturation du projet de recherche	108
4.1.2 Enjeux et perspective de la démarche de recherche.....	109
4.1.3 Finalité des notions et concepts mobilisés.....	111
4.2 Exposition des hypothèses et des méthodes d'approches du terrain de recherche	112
4.2.1 Hypothèses de recherche.....	112
4.2.2 Questionnaire n° 1 : Analyse des pratiques informationnelles des étudiants avancés (L2/L3 et M1/M2) à l'aune de leurs parcours universitaires	114
4.2.2.1 Le choix d'échantillonnage et sa valeur ajoutée.....	114
4.2.2.2 Modalités d'élaboration du premier questionnaire	115
4.2.2.3 Modalités de passation et justification de la temporalité	116
4.2.2.4 Stratégies de relance et justification du choix de l'Internet comme support de passation	117
4.2.3 Questionnaire n° 2 : Analyse du rapport entre pratiques informationnelles et « réussite » à l'université (étudiant de L1).....	118
4.2.3.1 Choix d'échantillonnage et modalité d'élaboration du questionnaire	118
4.2.3.2 Modalités de passation et justification de la temporalité	119
4.2.4 Questionnaire n° 3 : Observation des pratiques info-documentaires des enseignants et leurs représentations vis-à-vis des bibliothécaires et des étudiants	122
4.2.4.1 Choix d'échantillonnage et modalité d'élaboration du questionnaire	122
4.2.4.2 Temporalité et modalités de passation de l'enquête.....	123
4.2.5 Exposition des modalités relatives aux sondages adressés aux enseignants et aux professionnels de l'information.....	124
4.2.5.1 Le sondage à l'attention du personnel enseignant	124

4.2.5.1 Le sondage à l'attention des professionnels de l'information	126
4.3 Traitements des données et limites du cadre méthodologique	128
4.3.1 Modalités de traitement des résultats quantitatifs : entre analyse descriptive et analyse inférentielle	128
4.3.2 Modalités de traitement des résultats qualitatifs : l'analyse lexicométrique	132
4.3.3 Les outils mobilisés dans le traitement des données : de la collecte à l'analyse	133
4.3.4 Limites du cadre méthodologique et difficultés rencontrées	134
Partie II - Pratiques et compétences informationnelles à l'université : ou les éléments de mesures d'un système organisé	137
CHAPITRE V. Analyse des pratiques informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire : Quel bilan ?.....	139
5.1 Le rapport des étudiants à la bibliothèque universitaire : entre perception et utilisation	139
5.1.1 Description des caractéristiques de l'échantillon global, et du cœur de cible.....	140
5.1.2 La fréquentation de travail en bibliothèque universitaire, un signe d'implication dans les études ?.....	142
5.1.3 Le rapport des étudiants aux collections matérielles de la bibliothèque universitaire	147
5.1.4 Le rapport des étudiants aux ressources numériques de la bibliothèque universitaire	151
5.2 Le rapport des étudiants à l'Internet : juste une question de facilité et d'habitude ?	159
5.2.1 Représentation de l'Internet dans l'imaginaire des étudiants : quelles incidences sur les pratiques informationnelles ?	159
5.2.2 Des pratiques étudiantes aux postures encadrantes : Faut-il encore « diaboliser » Wikipédia ?	166
5.3 Des pratiques aux stratégies informationnelles : simples habitudes ou choix rationnels ?	169
5.3.1 Analyse du positionnement stratégique des outils d'aide à la recherche proposée par la bibliothèque universitaire	169
5.3.2 L'utilisation de Google et de Wikipédia : quel positionnement dans la stratégie de recherche des étudiants ?	172
Conclusion du chapitre V	176
CHAPITRE VI. Orientation des pratiques informationnelles des étudiants avancés sur l'échelle universitaire : le facteur temps, un critère discriminant ?.....	179
6.1 Présentation et réorganisation de l'échantillon	179
6.1.1 Description des caractéristiques brutes de l'échantillon	179
6.1.2 Justification du regroupement méthodologique de l'échantillon, et analyse liminaire des données	181
6.2 Utilisation des dispositifs d'accès à l'information chez les étudiants avancés	185
6.2.1 La place des dispositifs agencés par la bibliothèque universitaire dans le processus de recherche info-documentaire des étudiants avancés	186
6.2.2 La place conférée aux moteurs de recherche généralistes dans le processus de recherche ..	190
6.2.3 La question des savoirs info-documentaires : état des lieux auprès des étudiants avancés ..	193
6.3 Utilisations des ressources info-documentaires chez les étudiants avancés	196

6.3.1 Le cas des ressources académiques : ouvrages et ressources numériques de la bibliothèque universitaire	196
6.3.2 Utilisation des E-books et des bases de données bibliographiques	201
6.3.3 Utilisation de l'encyclopédie Wikipédia.....	203
Conclusion du chapitre VI.....	205
CHAPITRE VII. Formation documentaire, appropriation et évaluation : entre coopération et adaptation à la contemporanéité	208
7.1 Savoir et savoir-faire informationnels des étudiants en fin de première année : pour une formation s'étendant en dehors du cadre universitaire	208
7.1.1 Analyse de la formation documentaire dispensée par le Service Commun de la Documentation (SCD) de la Bibliothèque Universitaire	209
7.1.2 Représentations et utilité de la formation documentaire dispensée du point de vue des étudiants de première année	216
7.1.3 Évaluation de la formation documentaire : croisement des regards entre étudiants (L1), enseignants et bibliothécaires	219
7.2 La relation entre enseignants et bibliothécaires : entre points de concordance et ponts restant à bâtir	222
7.2.1 Le point de vue des bibliothécaires et des enseignants sur les compétences informationnelles des étudiants (L1 à M2).....	222
7.2.2 La relation entre bibliothécaires et enseignants : point d'orgue de la formation documentaire ?.....	229
7.2.3 Étudiants, enseignants et bibliothécaires : une fracture tripartite ?	235
7.3 Réflexions sur les connaissances informationnelles des étudiants en fin de première année universitaire (L1).....	238
7.3.1 Le rapport des primo-arrivants à la structuration des connaissances : la question des savoirs	238
7.3.2 Sélection et communication de l'information à travers les outils sociotechniques	243
7.3.3 Appropriation et communication de l'information à travers les outils sociotechniques	246
7.4 Réflexions sur la dimension technique de la recherche et du traitement de l'information	250
7.4.1 La recherche d'information, comme processus évolutif : de l'ordinateur au smartphone ...	250
7.4.2 La maîtrise des outils techniques de traitement de l'information : focus sur les logiciels de traitement de texte.....	252
Conclusion du chapitre VII.....	254
Partie III - La notion de « réussite » à l'université : pour la reconnaissance d'un fait social total.....	257
CHAPITRE VIII. L'analyse des « facteurs » de « réussite » en première année universitaire : le cas des étudiants de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines.....	259
8.1 L'influence du parcours scolaire : des antécédents présentement déterminants ?.....	259
8.1.1 Retard scolaire et « réussite » à l'université : présentation argumentée des données	260
8.1.2 Le type de baccalauréat et la mention l'accompagnant, comme facteurs « déterminants » ?	261

8.2 Implication dans les études et pratiques de travail à l'université : quelles influences sur la « réussite » ?	268
8.2.1 Projet d'étude, implication et assiduité : un triptyque interdépendant ?.....	268
8.2.2 Gestion du « métier d'étudiant » et temps de travail académique.....	273
8.3 Influence du rapport à la BU et des pratiques informationnelles sur la « réussite » en première année universitaire : quelle conclusion ?	277
8.3.1 Un rapport distancié à la bibliothèque universitaire est-il préjudiciable à la « réussite » en première année universitaire ?	277
8.3.2 L'orientation des pratiques informationnelles conduit-elle à la « réussite » des étudiants ?..	279
8.3.3 Entre adaptation au système et adaptation du système : les pratiques informationnelles révélatrices d'un changement de pôle ?	284
Conclusion du chapitre VIII	290
CHAPITRE IX. Caractère protéiforme de la « réussite » à l'université : pour une perspective croisée	292
9.1 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des étudiants	292
9.1.1 La représentation de la « réussite » à l'université selon les étudiants de première année.....	292
9.1.2 Représentations des étudiants avancées sur l'échelle universitaire (L2 à M2)	296
9.2 La notion de « réussite » à l'université du point de vue des bibliothécaires et des enseignants ...	301
9.2.1 Regards des bibliothécaires sur la notion de « réussite » à l'université	301
9.2.2 Regard des enseignants à travers la focale disciplinaire, sur la notion de « réussite » à l'université.....	304
9.2.3 La valeur accordée à l'influence de certains critères sur la « réussite » à l'université : dialogue interposé entre étudiants, enseignants et bibliothécaires.	309
9.3 Faut-il parler de la ou des « réussite(s) » universitaire(s) ? : Pour un essai de conceptualisation de la notion	313
9.3.1 La « réussite » à l'université comme validation de(s) diplôme(s) en vue d'une insertion professionnelle.....	313
9.3.2 La « réussite » à l'université comme acquisition d'un bagage de compétences devant conduire à l'insertion professionnelle	314
9.3.3 La « réussite » à l'université comme formation citoyenne et éveil de l'esprit critique.....	315
9.3.4 L'institutionnalisation de l'acquisition d'une culture de l'information : plaidoyer en faveur d'un nouvel indicateur de la « réussite » à l'université	316
Conclusion du chapitre IX.....	318
CHAPITRE X. Transmission et acquisition d'une culture de l'information à l'université : les signes d'un système en situation d'« échec » ?.....	322
10.1 D'un ensemble de problèmes informationnels à des éléments de réponses communicationnelles ?	322
10.1.1 Les nœuds relationnels entre étudiants-enseignants-bibliothécaires et les problèmes qu'ils posent : L'apport de la littérature anglo-saxonne et les moyens d'y remédier.....	323
10.1.2 La bibliothèque universitaire et la nécessité d'être l'acteur de son rayonnement : le marketing relationnel ou la voie de la reconnaissance	326

10.2 De quelques propositions pour une formation info-documentaire s'inscrivant dans le temps long	331
10.2.1 L'absence de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : jusqu'où pouvons-nous réellement reconditionner un individu ?.....	331
10.2.2 Les carences d'un programme de formation documentaire ponctuel : le cas de la première année	333
10.2.3 Formulation d'une proposition de formation info-documentaire en trois temps : entre transmission, évaluation et rétroaction	335
10.3 De la nécessité d'inclure une vision holistique de la recherche d'information dans les programmes de formation info-documentaire à l'université.....	338
10.3.1 Wikipédia et le monde universitaire : tour d'horizon d'une cohabitation difficile	338
10.3.2 Placer Wikipédia au centre de la formation à l'information : une acceptation nécessaire ..	341
Conclusion du chapitre X.....	345
CONCLUSION	Erreur ! Signet non défini.
GÉNÉRALE	347
Synthèse des principaux résultats de la recherche : un système aux rouages perfectibles.....	349
Apports épistémologiques et méthodologiques : pour un changement de perception.....	353
Limites de la démarche et perspectives ouvertes	355
Bibliographie	360
Bibliographie thématique	Erreur ! Signet non défini.
Dictionnaires thématiques et encyclopédiques.....	362
Ressources épistémologiques.....	363
Ressources méthodologiques d'analyses statistiques appliquées.....	364
Université – « Réussite » à l'université – Pratiques étudiantes.....	365
Information/Document – Recherche d'information – Pratiques informationnelles	368
Information Literacy – Culture(s) de l'information – Compétences informationnelles	371
Éducation et formation à l'information	373
Réflexions sur Google et Wikipédia, les enjeux dans l'enseignement supérieure	375
Réflexions sur la relation entre enseignants et bibliothécaires	379
Dispositifs – Médiations – TIC	381
Translittératie	383
Thèses – colloques – séminaires – Rapport.....	384
Ressources diverses et générales	385
Annexes	388
A. Table des illustrations.....	389
B. Questionnaire étudiant n°1 (L2 à M2).....	394
C. Questionnaire étudiants n°2 (L1).....	401
D. Campagne d'affichage du questionnaire n°2	408

E. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université du point de vue des bibliothécaires	409
F. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université du point de vue des enseignants.....	414
G. Pratiques info-documentaires chez les enseignant(e)s-chercheur(se)s de l'université des Antilles (questionnaire n°3).....	421
H. Sondage sur la représentation de la « réussite » à l'université du point de vue des étudiants avancés (L2 à M2).....	429
Table des matières.....	432

Résumé

En France, les discours politiques et médiatiques évoquent souvent un taux de « réussite » à l'université insuffisant, et donc perfectible. Cela pourrait laisser penser qu'il s'agit d'une notion consensuelle, pourtant la question se pose : qu'entend-on par « réussir » à l'université ?

Cette interrogation première nous a conduit à élaborer une démarche de recherche mêlant les apports de deux disciplines : les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et les Sciences de l'Éducation (SED). Ce rapprochement avait pour objectif de questionner la notion de « réussite » de façon inédite, critique et interdisciplinaire, en recueillant notamment le point de vue des principaux individus concernés, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants et les bibliothécaires.

Par ailleurs, notre programme de recherche s'est articulé autour de trois objectifs : **(1)** évaluer l'influence des pratiques informationnelles sur la validation de la première année universitaire, **(2)** mesurer l'appropriation de la formation documentaire chez les étudiants formés, **(3)** questionner, d'une part, la relation entre enseignants et bibliothécaires, et d'autre part leurs actions respectives pour l'accompagnement et l'acquisition des compétences informationnelles chez les étudiants.

Autant d'éléments qui questionnent la « réussite » de l'université au sein de ladite « société de l'information », notamment par l'importance conférée à la culture de l'information.

Mots-clés : Culture(s) de l'information, « réussite » à l'université, pratiques informationnelles, compétences informationnelles, relation enseignants-bibliothécaires.

Abstract

In France, political and media discourse often mentions an inadequate (and thus perfectible) "success rate" at university. This may suggest that it is a consensual notion, however the question arises: what is meant by "succeeding" in university?

This first question led us to develop a research approach combining the contributions of two french's disciplines: Information and Communication Sciences (SIC) and Education Sciences (SED). The aim of this rapprochement was to question the notion of academic "success" in an unprecedented, critical and interdisciplinary way, gathering the views of the main individuals concerned, i.e students, academics and librarians.

In addition, our research program focused on three purposes: **(1)** assess the influence of information practices on the validation of the first university year, **(2)** measure the appropriation of librarian-course from formed students, **(3)** question the academics-librarians relationship, and theirs respective actions for the support and acquirement of information competencies among students.

All of these answer the "success" of the university within the so-called "information society", in particular by the importance given to Information Literacy.

Keywords: Information Literacy, academic "success", information practices, information competencies, academics-librarians relationship.