



**HAL**  
open science

## Approche translittératique et réflexive des pratiques médiatiques : Le cas d'étudiants de Licence

Carine Aillerie

### ► To cite this version:

Carine Aillerie. Approche translittératique et réflexive des pratiques médiatiques : Le cas d'étudiants de Licence. Ticemed 12. L'éducation aux médias tout au long de la vie: des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen, 2020, Athènes, Grèce. hal-03126364

**HAL Id: hal-03126364**

**<https://hal.science/hal-03126364v1>**

Submitted on 31 Jan 2021

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

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

**Aillerie Carine**

TECHNÉ Technologies Numériques pour l'Éducation

Université de Poitiers

F-86073

carine.aillerie@univ-poitiers.fr

## **Approche translittérative et réflexive des pratiques médiatiques**

### **Le cas d'étudiants de Licence**

**Résumé.** — La contribution aborde les pratiques médiatiques d'étudiants de troisième année de Licence telles qu'elles s'élaborent au quotidien et du point de vue de l'acteur lui-même. Les cadres théoriques retenus (cognition située et distribuée) et la méthodologie mise en œuvre (photographie réflexive) visent précisément à capter cette cohérence de l'expérience « intermédiatique » ou « translittérative » individuelle, quels que soient les contextes, les motivations ou les dispositifs médiatiques mobilisés. Mis en perspective avec les acquis scientifiques antérieurs, les résultats vont dans le sens d'une construction collective et sociale des pratiques et soulignent le rôle déterminant des habitudes académiques, notamment des discours et des attitudes des enseignants.

**Mots clés.** — enseignement supérieur ; translittérative ; photographie réflexive ; pratiques médiatiques

### **Undergraduate students' media practices: a transliteracy-based and reflexive approach**

The contribution deals with junior undergraduate students' media practices, elaborated within their daily life and from their own point of view. The theoretical frameworks chosen (situated and distributed cognition) and the methodology implemented (reflective photography) aim precisely at capturing one's "intermediatic" or "transliterated" experience, whatever the contexts, motivations or devices used. Put into perspective with previous scientific findings, the results highlight a collective and social construction of practices and underline the determining role of academic habits, especially teachers' discourses and attitudes.

Keywords. — higher education; transliteracy; reflective photography; media practices

*document de travail*

Ancrée dans la perspective des sciences de l'information et de la communication (SIC), cette contribution vise les pratiques « informationnelles » et « médiatiques » d'étudiants de troisième année de Licence. Précisons d'emblée que cette double caractérisation renvoie à deux perspectives scientifiques sur l'information comprise à la fois « comme document » et « comme actualité de masse » (Serres, 2007). Ces pratiques ont fait l'objet d'une littérature scientifique importante, mais nous proposons ici d'éclairer l'angle mort du point de vue de l'acteur sur ses pratiques. Partant des résultats de recherche acquis quant à la description objective et représentative de ces pratiques, c'est la dimension ordinaire, voire implicite, de ces habitudes individuelles qui nous intéressent. Nous rejoignons ici le caractère transversal des enjeux citoyens associés aux expériences médiatiques au long de la vie (Landry, Basque, 2015). Cet article creuse ainsi deux questions de recherche articulant étroitement le point de vue du participant et celui du chercheur : quel regard l'étudiant pose-t-il sur ses pratiques médiatiques et informationnelles du moment ? Quels choix méthodologiques permettraient de matérialiser ce système de pratiques et de représentations ? Il s'agit ainsi d'envisager, de fait, la multiplicité des contextes et des motivations (académiques, pragmatiques, amicales, etc.) par rapport auxquels ces pratiques se construisent au quotidien. A ce titre nous interrogeons plus spécifiquement la place des interactions sociales, avec les pairs et avec les enseignants notamment, dans ces pratiques. Il s'agit donc également de considérer la diversité des dispositifs d'information possiblement mobilisés et par-là même de sortir d'un focus uniquement numérique. Dans un premier temps, et afin de contextualiser notre questionnement, nous revenons sur ces acquis scientifiques concernant les pratiques informationnelles et médiatiques des étudiants de l'enseignement supérieur. Nous précisons ensuite les cadres théoriques, enrichis de la notion exploratoire de translittératie, qui nous aident à penser la complexité contextuelle et médiatique qui nous occupe. En lien direct avec ces attaches théoriques et avec la primauté accordée au point de vue de l'acteur, c'est enfin la photographie réflexive, méthodologie empruntée au champ de la sociologie visuelle, dont nous détaillerons le procédé avant d'exposer les résultats auxquels ce choix nous a permis d'aboutir.

## Que sait-on des pratiques informationnelles des étudiants de l'enseignement supérieur ?

C'est précisément la perspective des pratiques « informationnelles » des étudiants, en début de parcours universitaire notamment, qui a été la plus traitée dans la littérature. Les études sont souvent relatives à une volonté institutionnelle axée sur la maîtrise de l'information et sur son caractère décisif quant à la réussite universitaire. C'est ainsi l'essor des pratiques numériques individuelles, et les exigences sociales et universitaires afférentes, qui suscitent un renouvellement des interrogations quant aux pratiques et compétences informationnelles réelles des étudiants. Même si certaines recherches s'intéressent à leurs pratiques « personnelles » (Kerneis, 2016), ce sont leurs pratiques informationnelles académiques qui sont majoritairement étudiées. Ces travaux ont permis de pointer des éléments saillants, qui pour certains questionnent encore la recherche et dans la perspective desquels nous situons notre problématique :

- Ces études concluent de façon générale à une faible maîtrise : recours majoritaire et laborieux à quelques outils phares du Web, méconnaissance des catalogues et services des bibliothèques (Thirion, Pochet, 2008 ; Simonnot, 2009 ; Kennedy, Judd, 2011). Certains travaux se sont spécifiquement intéressés aux processus de validation de l'information en ligne, qui décrivent des étudiants s'estimant capables de rechercher de l'information à des fins académiques et de l'évaluer, alors même que nombre d'entre eux se trouvent gênés par le fait de démarrer une recherche, de définir un besoin d'information (Head, Eisenberg, 2010). Plus récemment, des études ont montré la distorsion entre les points de vue des étudiants et des bibliothécaires pour évaluer l'information, notamment *via* réseaux sociaux et sources participatives (critères de validation traditionnels *versus* réactions des internautes et caractéristiques formelles des *posts*) (Kim, Sei-Ching, 2016).

- L'enquête de Cathia Papi et Viviane Glickman (2015) vient pondérer la place occupée par les outils numériques n'étant pas systématiquement utilisés, par exemple pour rédiger ou réviser. La recherche d'information, le plus souvent prescrite, demeure la principale motivation d'y recourir (Paquelin, Dussarps, Pocean, 2016). Ce sont récemment ces sources non numériques qui apparaissent dans le champ de vision du chercheur, et en premier lieu la parole de l'enseignant (Papi, 2012 ; Loizon, Mayen, 2015). La consultation d'ouvrages, notamment en bibliothèque, ainsi que l'interrogation directe de l'entourage ou des enseignants restent en

bonne place (Diekema, Olsen, 2017). C'est finalement l'attachement des étudiants, en particulier du premier cycle, à la forme scolaire qui ressort (Fradet, 2012 ; Loizon, Mayen, 2015 ; Papi, Glikman, 2015 ; Baron, Calixte, Havewala, 2017).

- Les relations entre pairs et les travaux de groupe apparaissent comme un élément essentiel des différents profils étudiants, conditionnant en partie l'intégration à la culture universitaire, soutenant la prise d'autonomie et la bonne organisation du travail personnel (Guillon, 2015 ; Endrizzi, Sibut, 2015). Cette socialisation se joue en dehors des lieux d'études formels (Observatoire de la vie étudiante, 2016) et emprunte les voies de la socialisation numérique (Peraya, Bonfils, 2012 ; Roland, 2013 ; Garavaglia, Petti, 2015).

- En définitive, c'est une hétérogénéité intra-générationnelle qui est mise en évidence (Roselli, 2010 ; Perret, 2013 ; Michaut, Roche, 2017 ; Cordier, 2018) : la répartition entre usages numériques personnels et usages numériques universitaires, du point de vue des « valeurs et des attitudes déjà incorporées » (Endrizzi, Sibut, 2015 : 21), apparaissant comme une variable significative de cette hétérogénéité. Les habitudes informationnelles visant l'efficacité aux examens plus que l'acquisition de connaissances ou la construction d'une opinion personnelle, sont ainsi souvent celles déjà mises en œuvre au lycée. Ainsi, le « métier d'étudiant » et les stratégies entre autres informationnelles qu'il suppose, s'ancrent dans un quotidien hétérogène, en fonction des données de la vie matérielle, des emplois du temps, de la discipline et des parcours scolaires (Observatoire de la vie étudiante, 2016 ; Michaut, Roche, 2017).

## **Heuristiques de la translittératie et ancrages théoriques**

Si elle permet d'insister sur l'ancrage quotidien des pratiques informationnelles, en particulier académiques, des étudiants, notre revue de littérature révèle un pan méconnu de ces pratiques, incluant diversité médiatique et motivations personnelles. A ce titre, la notion de « translittératie » s'avère opérante qui met en exergue la nature transversale du rapport individuel à l'information, du point de vue des contextes (« *everyday life in a transliterate world* ») comme des médias (« *read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and films, to digital social networks* ») (Thomas *et al.*, 2007). Nos travaux de recherche ont, parmi d'autres, contribué à expérimenter cette approche dans le cadre de l'observation de pratiques de lycéens en situation

de production médiatique scolaire (Lehmans, Morandi, 2014 ; Aillerie, 2019). La translittératie ne doit en ce sens pas être confondue avec la proposition d'un énième champ littéraire ni même assimilée aux seuls médias numériques. Rappelons que l'entrée est celle des pratiques et des écosystèmes dans lesquels elles se construisent. Ainsi, en résonance avec des approches voisines, le potentiel scientifique de la notion réside dans sa capacité à envisager ensemble : pluralité et hybridation des médias (numériques et non numériques), des contextes (formels et informels) ainsi que la dimension sociale et collective des pratiques médiatiques (Liquète, 2012). La réception française de la notion l'instaure, à ce titre, comme une voie possible pour penser l'articulation des littératies informationnelle, médiatique et informatique autour d'une question éducative commune (Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014).

La translittératie s'appuie sur l'activité humaine susceptible d'impliquer un ou des dispositifs médiatiques : il ne s'agit pas de partir d'une technologie donnée pour en découvrir les usages. Elle propose ainsi de resituer la pratique en situation et d'en relever tous les éléments constitutifs. Ces principes correspondent à des cadres théoriques existants qui permettent d'apporter l'étayage épistémologique nécessaire à la notion. Ce sont les approches « situées », qui renvoient aux théories de la cognition introduisant le rôle des autres et de la technique dans les processus de mobilisation et acquisition des savoirs (Conein, Jacopin, 1994). La cognition est dès lors « distribuée » entre les objets et les acteurs, et les chercheurs considèrent les situations, en particulier de travail, comme des systèmes cognitifs en tant que tels (Heath, Luff, 2000). Le point de vue de l'acteur est fondamental dans ce type d'approches et c'est entre autres sa parole qu'il s'agit de recueillir pour accéder au sens de la situation (Theureau, Jeffroy, 1994).

### **Un parti pris méthodologique : la photographie réflexive**

En cohérence avec notre problématique et avec les cadres théoriques mobilisés, notre méthodologie vise à approcher les pratiques médiatiques telles qu'elles font sens pour l'acteur. Nous avons ainsi retenu le principe de la photographie réflexive, basé sur la prise de clichés par les participants eux-mêmes : clichés utilisés dans le cadre d'entretiens individuels d'élicitation (Schulze, 2010). Cette méthode a rarement été mise en œuvre en SIC (Catoir-Brisson, Jankeviciute, 2015). Elle a cependant été largement expérimentée, d'abord en sciences sociales (La Rocca, 2007 ; Harrington, Schibik, 2003) et majoritairement auprès de groupes sociaux fragilisés ou de jeunes (Byrne, Daykin, Coad, 2016). Elle a été plus récemment adoptée dans

les champs de l'économie, de la santé, de l'éducation ou de la géographie. Outre la production de données matérielles en appui des données déclaratives, le procédé permet une plus grande implication des participants, notamment lors de l'entretien, et vise une forme de conscientisation des représentations et des pratiques (voir par exemple chez Bigando, 2013 ; Amerson, Livingston, 2014 ; Wallace, 2015 ; Stotten, 2018). Notre étude, qui a par ailleurs vocation à être réitérée, concerne sept étudiants de troisième année de Licence (deux étudiantes en histoire et sociologie, cinq étudiants dont trois en sciences de la terre et deux en sociologie et histoire). Ces étudiants ont volontairement répondu à un appel à participation, d'où leur faible nombre. Le peu de participants ne constitue cependant pas en soi un problème : le protocole, proprement qualitatif, n'impliquant pas de considération ni statistique ni représentative. Comme le montre une revue de littérature concernant l'usage de la photographie réflexive dans la recherche qualitative entre 1995 et 2011, les petits groupes de participants (autour de 10 personnes) sont ainsi majoritaires (Byrne, Daykin, Coad, 2016). Ces sept étudiants ont pris part à un protocole de trois semaines durant lesquelles nous leur avons demandé de prendre des photographies de lieux, moments ou objets représentatifs à leurs yeux de leurs pratiques médiatiques ordinaires. La consigne est laissée très générale de manière à embrasser l'empan de l'expérience personnelle et l'expression de sa cohérence par l'acteur. Ces clichés ont été majoritairement pris *via* les téléphones des participants ou captures d'écran. La valeur ajoutée de la méthode réside dans l'entretien individuel d'élicitation qui clôt le protocole et permet au participant d'explicitier ses intentions au moment de la sélection du cliché, d'exprimer les significations qu'il lui accorde.

### **Configurations matérielles et sociales des pratiques médiatiques**

Nos résultats donnent à voir la multiplicité des dispositifs médiatiques effectivement mobilisés par ces étudiants, numériques et non numériques, et ce quel que soit le contexte. Ils font en ce sens écho à la littérature. Cette multiplicité inclue l'interaction sociale directe (avec les pairs, les enseignants, l'entourage) ainsi que le cours magistral. Ce dernier est lui-même marqué par une complexité médiatique mêlant parole de l'enseignant et support de cours, mais aussi documentation disciplinaire diverse, échanges entre apprenants, consultation prescrite ou non de sources en ligne, etc.

Cette multiplicité est indissociable de la configuration matérielle et sociale des situations : par exemple, la bibliothèque universitaire est le lieu d'une ambiance de travail essentiellement due à la présence des autres étudiants et des ouvrages. Nos participants sont sensibles à la forme matérielle des livres et décrivent l'attractivité visuelle des rayonnages. D'autres lieux sont évoqués dont la matérialité est tout aussi importante pour les pratiques médiatiques qui s'y construisent, tels que les lieux de détente, la rue, les transports ainsi que le domicile, mais aussi les locaux de l'université dans lesquels se trouvent des supports d'information de toutes sortes (affiches, expositions, informations relatives à la vie étudiante ou culturelle, coupures de presse etc.) et au sein desquels se déroulent les conversations.

La place d'autrui dans l'expérience médiatique est frappante, qui laisse entrevoir le caractère éminemment collectif des pratiques. Autrui est décrit par nos participants comme un vecteur d'information prépondérant : la relation sociale permettant non seulement d'accéder aux informations, relatives à l'actualité par exemple, mais aussi d'affiner sa compréhension du monde et de se forger un jugement personnel. Les usages des réseaux sociaux numériques, y compris à des fins académiques, mettent en valeur la dimension collective et sociale de ces expériences médiatiques. On peut également noter l'empreinte des habitudes familiales dans ces pratiques. Du point de vue universitaire, les étudiants interrogés décrivent des processus sociaux d'appropriation du « métier d'étudiant » : c'est par les échanges entre pairs qu'ils deviennent progressivement familiers des outils qu'il faut interroger, des lectures qu'il faut avoir, etc. La place de l'enseignant (en cours ou lors de temps d'échange individuels), mais aussi de son propre rapport à l'information, est ici centrale.

### **Le poids des habitudes académiques dans les pratiques médiatiques individuelles**

Orientations disciplinaires et rapport personnel à l'information apparaissent inextricablement liés : les étudiants interrogés mobilisent leur formation pour comprendre l'information de tous les jours et, en retour, l'actualité vient questionner des éléments théoriques de cette formation. Ces hybridations sont en lien avec la dimension sociale et collective des pratiques dans le sens où elles se construisent en présence directe des autres, par leur influence immédiate ou par leur fréquentation. Ce point est également en lien avec le caractère holistique de notre méthode.

Mais, si les habitudes académiques sont marquées du sceau de la prescription, elles incluent une dimension implicite déterminante, relative aux jugements de valeur, aux discours ou à la posture des enseignants du lycée puis de l'université. Ainsi, par exemple, Wikipédia est évoquée par nos participants en tant que moyen et non pas comme source d'information, communicable aux enseignants. Nos participants expriment ici le souci de livrer à l'enseignant des références « sérieuses » et leurs difficultés à les identifier comme telles en fonction des jugements plus ou moins explicites ou des mises en garde exprimés depuis le secondaire. Nos participants déclarent partager ce point de vue supposé de l'enseignant, y compris pour ce qui regarde leurs pratiques personnelles.

## **Conclusion**

Nos résultats s'inscrivent dans le prolongement d'acquis scientifiques. Mais, car notre méthodologie permet d'entrevoir la cohérence de l'expérience médiatique individuelle sans distinction contextuelle préalable, ils viennent souligner des éléments cruciaux pour l'accompagnement des étudiants et pour la formation des enseignants. Les étudiants ayant participé à notre étude entretiennent un rapport à l'information et au monde qui n'est définitivement pas uniquement numérique, qui se nourrit d'une multitude d'expériences médiatiques. C'est cette fluidité des parcours qui semble pouvoir donner l'orientation générale d'une formation aux médias et à l'information, non seulement à l'université, mais en fonction de ce qui précède et dans la perspective des vies citoyennes et professionnelles à venir. La dimension collective et sociale des pratiques, en présentiel et en ligne, constitue également un paramètre d'ingénierie pédagogique central, pour ce qui regarde les stratégies d'évaluation de l'information par exemple, pouvant prendre appui sur les affiliations entre pairs. Nous notons que les politiques universitaires semblent aller en ce sens, qui proposent de plus en plus de lieux d'information qui soient aussi des espaces de travail collectif, intégrant collections physiques et documentation en ligne, outils personnels et académiques. De manière générale, l'entrée par les productions concrètes que doivent fournir les étudiants semble pertinente.

Nos résultats vont dans le sens d'un attachement de nos participants à la forme scolaire et soulignent le rôle des habitudes académiques dans la construction des pratiques, notamment en termes de valeurs véhiculées par les discours et les attitudes des enseignants. Si le potentiel des apprentissages dits « informels » est largement documenté (Bauvet, 2019), le poids et la nature

des habitudes académiques dans les expériences médiatiques des jeunes doivent également être pris en compte. Relativement à nos choix méthodologiques, il nous apparaît enfin qu'intégrer dans la formation transversale ou disciplinaire des étudiants une dimension réflexive à l'égard de leurs pratiques médiatiques serait pertinent.

## Références

Aillerie K., 2019, « Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation ? Le cas d'usages scolaires lycéens », *Formation et profession*, 27(1), pp.49-58.

Amerson R., Livingston W. G., 2014, « Reflexive Photography: An Alternative Method for Documenting the Learning Process of Cultural Competence », *Journal of Transcultural Nursing*, 25(2), pp.202–210.

Baron N., Calixte R., Havewala, M., 2017, « The persistence of print among university students: An exploratory study », *Telematics and Informatics*, 34(5), pp.590-604.

Bauvet S., 2019, « L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des compétences transversales : un enjeu d'égalité sociale », *Administration & Éducation*, 161(1), pp.73-79.

Bigando E., 2013, « De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo : European Journal of Geography*. Accès : <http://journals.openedition.org/cybergeo/25919>

Byrne E., Daykin N., Coad J., 2016, « Participatory Photography in Qualitative Research: A Methodological Review », *Visual Methodologies*, 4(2), pp.1-12.

Catoir-Brisson M-J., Jankeviciute L., 2014, « Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication », *Sciences de la société*, 92. Accès : <http://sds.revues.org/1130>

Conein B., Jacopin É., 1994, « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail*, 36(4), pp.475-500.

Cordier A., 2019, « On ne naît pas étudiant-e, on le devient », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. Accès : <http://journals.openedition.org/rfsic/5130>

Delamotte E., Liquète V., Frau-Meigs D., 2014, « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, 53(1), pp.145-156.

Olsen W., Diekema A., 2017, « Asking the Right Questions: Using Interviews to Explore Information-Seeking Behavior », pp. 209-226, In : Serviss T., Jamieson S., eds, *Points of Departure: Rethinking Student Source Use and Writing Studies Research Methods*, Utah State UP.

Endrizzi L., Sibut F., 2015, *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. Dossier de veille de l'IFÉ*, 106. Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

Fradet A., 2012, *Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, n° 1101619, Lyon : ENSSIB (études et enquêtes). Accès : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60528-acces-usages-et-perception-des-ressources-pedagogiques-dans-l-enseignement-superieur.pdf>

Garavaglia A., Petti L., 2015, « University Student Communities and Media Habits: From Formal LMS to Social Networks », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, pp.898-903.

Guillon S., 2015, « La coopération étudiante en cours d'études : Tutorat et entraide, facteurs de réussite ? », Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles (BIEF), Paris. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01186626>

Harrington C.E., Schibik T.J., 2003, « Reflexive Photography as an Alternative Method for the Study of the Freshman Year Experience », *NASPA Student Affairs Administrators in Higher Education Journal*, 41(1), pp.23-40.

Head A., Eisenberg M., 2010, *Project Information Literacy Progress Report: "Truth Be Told" How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age*. The information School, University of Washington. Accès : [http://projectinfolit.org/pdfs/PIL\\_Fall2010\\_Survey\\_FullReport1.pdf](http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf)

Heath C., Luff P., 2000, *Technology in action*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kennedy G., Judd T., 2011, « Beyond Google and the "satisficing" searching of digital natives ». In Thomas M., dir., *Deconstructing digital natives. Young people, technology, and the new literacies*, Londres, Routledge, pp. 119–136.

Kerneis J., 2016, « Pratiques informationnelles genrées des étudiant.e.s ? » 14ème Séminaire M@rsouin, Mai. Douarnenez : France. Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01329994/document>

Kim KS., Sei-Ching JS., 2016, « Use and Evaluation of Information From Social Media in the Academic Context: Analysis of Gap Between Students and Librarians », *The Journal of Academic Librarianship*, 42, pp.74-82.

Landry N., Basque J., 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, 15(1), pp.47-63.

La Rocca F., 2007, « Introduction à la sociologie visuelle », *Sociétés*, 95(1), pp.33-40.

Lehmans A., Morandi F., 2014, « Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation : Maturité informationnelle et grammaire des usage », Colloque Éducation aux médias : Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs Abidjan 13-14, Côte d'Ivoire. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00983919/document>

Liquète V., 2012, « Can one speak of an “Information Transliteracy”? », Paper presented at the Conference Media and Information Literacy for knowledge societies, Moscow. Accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00841948/document>

Loizon A., Mayen P., 2015, « Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d’enseignement perturbée par les instruments », *Distances et médiations des savoirs*, 9. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/1004>

Michaut C., Roche M., 2017, « L’influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 33(1). Accès : <http://journals.openedition.org/ripes/1171>

Papi C., 2012, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d’usage des étudiants en formation initiale », *Recherches et éducations*, 6, pp.127-142.

Papi C., Glikman V., 2015, « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC », *Distances et médiations des savoirs*, 9. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/1012>

Paquelin D., Dussarps C., Pocean D., 2016, *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Rapport d'étude, Laboratoire MICA, Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec).

Peraya D., Bonfils P., 2012, « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents », *Distances et médiations des savoirs*, 1. Accès : <http://journals.openedition.org/dms/126>

Perret C., 2013, « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année », *Carrefours de l'éducation*, 1(35), pp.197-215.

Roland N., 2013, « Facebook au service de l’apprentissage : Regards sur quelques pratiques d’étudiants universitaires », *Eduquer*, 102, pp.17-19.

Roselli M., 2010, « Le travail universitaire en BU. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire », *Tic et Société*, 4(1). Accès : <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

Serres A., 2007, « Questions autour de la culture informationnelle ». *The Canadian Journal of Information and Library Science, La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, 31(1), pp. 69-85.

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

Schulze S., 2007, « The usefulness of reflexive photography for qualitative research: a case study in higher education », *South African Journal of Higher Education*, 21(5), pp.536-553.

Stotten R., 2018, « Through the agrarian lens: an extended approach to reflexive photography with farmers », *Visual Studies*, 33(4), pp.374-394.

Theureau, J., Jeffroy F., 1994, *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Octares.

Thirion P., Pochet B., 2008, *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de Synthèse*. Conseil interuniversitaire de la Communauté française. Accès : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5564>

Thomas S., Joseph C., Lacetti J., Mason B., Mills S., Perril S., Pullinger K., 2007, « TransLiteracy: Crossing divides », *First Monday*, 12(3). Accès : <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>

Wallace L., 2015, « Reflexive Photography, Attitudes, Behavior, and CALL: ITAs Improving Spoken English Intelligibility », *CALICO Journal*, 32(3), p.449-479.