



HAL
open science

On ne naît pas étudiant×e, on le devient

Anne Cordier

► **To cite this version:**

Anne Cordier. On ne naît pas étudiant×e, on le devient. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2018, 15, 10.4000/rfsic.5130 . hal-04106535

HAL Id: hal-04106535

<https://hal.science/hal-04106535>

Submitted on 23 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Revue française des sciences de l'information et de la communication

15 | 2018

Information scientifique et diffusion des savoirs : entre fragmentations et intermédiaires

Spicilège

On ne naît pas étudiant·e, on le devient

Acculturations informationnelles étudiantes

ANNE CORDIER

<https://doi.org/10.4000/rfsic.5130>

Résumés

Français English

Comment devient-on étudiant·e ? Quelle culture informationnelle est attendue, éprouvée, et projetée par celles et ceux qui s'engagent dans des études supérieures ? Comment, par un tissage complexe de sociabilités, d'espaces socialisateurs et de ressources d'affiliation, l'étudiant·e devient ? La présente recherche, inscrite dans une approche sociale et temporaliste des pratiques informationnelles, analyse la place de l'activité informationnelle dans le travail étudiant, telle que perçue et appréhendée par les acteurs rencontrés. Elle met en lumière les modalités selon lesquelles les répertoires de pratiques informationnelles peuvent être enrichis par les efforts d'affiliation à un monde informationnel de référence, et le rôle des dispositifs et médiateurs dans ce processus.

How do we become a student ? What information culture is expected, tested, and projected by those who engage in higher education ? How does the student become, through a complex weaving of sociabilities, socializing spaces and affiliation resources, does the student become ? Inscribed in a social and temporalist approach of the information practices, the present survey analyzes the place of the information activity in the student work, as perceived and apprehended by the students met. It highlights the ways in which repertoires of information practices can be enriched by efforts to affiliate with a reference information word, and the role of devices and



mediators in this process.

Entrées d'index

Mots-clés : culture de l'information, étudiant, approche temporaliste, pratiques informationnelles

Keywords: information literacy, student, temporalist approach, informational practices

Texte intégral

- 1 Comment devient-on étudiant-e ? Quelle culture informationnelle est attendue, éprouvée, et projetée par celles et ceux qui s'engagent dans des études supérieures ? Comment, par un tissage complexe de sociabilités, d'espaces socialisateurs et de ressources d'affiliation, l'étudiant-e devient ?
- 2 Si de nombreuses études sur les pratiques et/ou les compétences informationnelles ou numériques du public étudiant existent, la recherche présentée ici a pour ambition de saisir les points de passage d'un statut académique et social à un autre, de comprendre comment ceux qui se confrontent aux études supérieures deviennent des acteurs informationnels d'un système d'enseignement-apprentissage dont on oublie souvent qu'il est aussi discriminant et distinctif selon les pratiques et habiletés informationnelles convoquées en son sein. *On ne naît pas étudiant-e, on le devient* ou comment des jeunes entrent dans un processus d'acculturation informationnelle pour savoir-pouvoir agir dans le monde des études supérieures.
- 3 Pour aborder ce sujet¹, je m'appuie sur une recherche en cours, qui porte plus largement sur l'être-au-monde-informationnel² de jeunes acteurs, suivis depuis plusieurs années selon une approche sociale et temporaliste des pratiques informationnelles. Il s'agit de travailler ainsi l'historicité de la relation des acteurs à l'information, aux espaces traversés et au milieu informationnel. Parmi ces jeunes enquêté-es, plusieurs éprouvent l'entrée dans le monde des études supérieures, et à ce titre viennent interroger les cadres définitionnels de la culture informationnelle étudiante.
- 4 Nous verrons ainsi que l'étudiant-e est aussi un acteur informationnel, que l'approche par les cultures de l'information permet de saisir. L'exposition ensuite de la méthodologie de recherche mise en place pour saisir les parcours informationnels d'acteurs permettra d'explicitier les données recueillies et le regard porté sur elles. Nous analyserons alors la place de l'activité informationnelle dans le travail étudiant, telle que perçue et appréhendée par les acteurs rencontrés. Nous observerons enfin les modalités selon lesquelles les répertoires de pratiques informationnelles peuvent être enrichis par les efforts d'affiliation à un monde informationnel de référence, et le rôle des dispositifs et médiateurs dans ce processus.

L'étudiant-e est (aussi) un acteur informationnel

- 5 La recherche présentée ici s'inscrit en Sciences de l'information et de la communication, soucieuse d'interroger les processus d'organisation des connaissances et de médiations des savoirs. Plus précisément, elle se situe dans le domaine des cultures de l'information, domaine qui consiste à envisager dans leur complexité la



diversité, voire l'émiettement, des activités informationnelles ente pratiques formelles et non formelles, ainsi que la diversité des sphères de déploiement de ces pratiques (Liquète, 2014).

Des cultures de l'information...

- 6 Parler de cultures de l'information, c'est insister sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation des différentes composantes de l'information, englobant les circulations, médiations et passages entre les documents, le processus production/réception, et entre les médias. Il s'agit d'envisager la compétence à la fois sociale et individuelle, et plus encore singulière, c'est-à-dire intimement liée aux parcours de vie et biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, quel que soit le contexte étudié. S'inscrire dans le champ des cultures de l'information, c'est donc « aller au-delà de la seule vision d'une maîtrise technologique et méthodologique de l'accès à l'information pour tendre vers une culture de l'information nécessitant à la fois une culture générale, une réflexion et une éthique » (Juanals, 2003 : 11).
- 7 Dans cette perspective culturelle, les pratiques informationnelles reposent sur le développement de compétences sociales, permettant d'entrer en interaction avec l'Autre, directement ou par le biais de médias/contenus médiatisés, et de se positionner dans le monde. La culture de l'information est un processus par lequel l'individu agit au sein de la société, au moyen d'un ensemble de connaissances, fort d'une vision du monde, mais aussi doté d'une capacité à agir pour soi et dans l'organisation (Baltz, 1998). En outre, c'est une approche émotionnelle et intime du rapport à l'information que je défends dans mes travaux, reconnaissant que l'émotion concerne « notre rapport corporel autant qu'intellectuel à autrui et au monde, c'est-à-dire à un environnement sensible, social et culturel. Rapport à autrui et au monde, l'émotion est aussi une forme de connaissance » (Déchaux, 2015).
- 8 Comprenons-nous bien : il ne s'agit pas de réduire l'émotion, relevant du spectre psychologique individuel, et l'affect, se portant sur un objet ou artefact, à une vision utilitariste, ou de leur conférer un statut de supplément d'âme dans l'analyse. La place de l'émotion et de l'affect dans l'activité et les pratiques informationnelles est immense, en ce qu'elle traverse l'ensemble des processus informationnels : appréhension, déroulement et évaluation de la pratique informationnelle déployée, et de son environnement situé, mais aussi système d'intentions et de valeurs attaché, ainsi, évidemment, que imaginaires liés. L'attention portée au rapport intime qu'entretient l'acteur à l'information permet de restituer l'expérience totale de l'acteur, telle qu'il nous la donne à voir et à entendre bien sûr.

...aux acculturations informationnelles étudiantes

- 9 Les acteurs concernés par le propos présent appartiennent à la population dite étudiante. Ils sont chacun porteur d'une culture de l'information, faite de valeurs, d'habitudes et de pratiques, en relation avec l'information et les systèmes liés. Pour autant, en devenant étudiants ces acteurs sont amenés à opérer un passage particulièrement complexe d'une culture de l'information à une autre, par suite d'un contact avec une autre culture, relative à un monde social de référence qui leur est nouveau, à savoir celui des études supérieures. Ce sont des processus d'acculturations informationnelles, qui peuvent prendre des formes extrêmement variées (d'où l'emploi du pluriel), qui se font jour. L'acculturation est ici comprise dans son sens sociologique,



à savoir un processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à pouvoir intégrer ce groupe, et participer à ses activités.

10 Cette définition sociologique de l'acculturation conforte le souhait de se focaliser sur l'acteur de ce processus. Comment saisir ce dernier dans toute sa complexité ? Ne pas opérer un réductionnisme de ses pratiques comme de ses choix en matière d'information ? Parvenir à englober ce qui est constitutif de la construction de son rapport à l'information au gré de son histoire ?

11 Il me semble qu'une approche temporaliste des pratiques informationnelles permet d'éviter certains de ces écueils, et de saisir des parcours informationnels d'acteurs avec une certaine finesse. Le temps comme clé d'intelligibilité d'un objet d'étude est encore peu considéré dans les recherches (Domenget, Miège, Pélissier, 2017) ; c'est également vrai en Sciences de l'information et de la communication, discipline dont les travaux s'attachent beaucoup à s'ancrer dans le présent voire à adopter une visée prospective si ce n'est même parfois prédictive. Pour autant le travail particulièrement de Jean-Claude Domenget qui a fait du temps et des temporalités non un élément d'éclairage de ses études mais la clé de voûte conceptuelle et pragmatique de ses études, est porteur de pistes extrêmement riches pour révéler les pratiques informationnelles dans leur historicité. La notion d'*épaisseur temporelle* permet de prendre en compte, ensemble, l'idée d'une trajectoire (individuelle ou collective) et l'idée d'identités multiples. Plus encore, à l'heure des « sociétés polytopiques » (Stock, 2006), où notre mode de vie est foncièrement placé sous le signe de la mobilité, avec des rythmes pendulaires et des ancrages successifs, le numérique vient outiller et densifier la mobilité des acteurs.

Méthodologie d'une recherche au long cours

12 Parvenir à rendre compte de l'historicité des pratiques informationnelles sur un temps relativement long est un objectif majeur de notre recherche actuelle dans laquelle s'inscrit l'analyse présentée ici. Il s'agit bien de dépasser l'entrée par le dispositif sociotechnique pour approcher la biographie informationnelle des acteurs, en entrant donc par l'acteur lui-même.

Saisir des parcours informationnels : stratégie méthodologique

13 En effet, si l'approche temporaliste des pratiques informationnelles s'impose, pour moi ce n'est pas tant en raison d'un contexte sociotechnique qui serait particulier ou temporellement (op-)pressant, que parce que la compréhension de l'épaisseur et de la complexité des pratiques informationnelles, tout simplement, l'exige, de façon impérieuse, pour sortir des discours d'accompagnement, des conceptions figées des pratiques informationnelles, et des catégorisations outrancières dont les acteurs sont l'objet.

14 Il existe beaucoup de recherches qui mettent en avant le caractère évolutif des usages, notamment à travers le temps de l'humanité (Perriault, 1989), mais finalement peu de travaux qui étudient de près ce caractère évolutif au sein-même de la pratique d'un acteur. Cette échelle-acteur est davantage vue sur des temporalités limitées – grossissant alors, bien involontairement, le trait concernant par exemple



« l'impact » d'un dispositif sur une pratique. Cela s'explique notamment par le fait que le suivi d'acteurs est extrêmement complexe et le protocole exigé particulier, sans oublier les impératifs de production de données et de publications auxquels tout chercheur est aujourd'hui soumis (Stengers, 2013) qui ne favorisent pas les temps longs de la recherche (Cordier, 2018).

15 Pour « saisir l'épaisseur de la pratique en construction » (Jeanneret, Souchier, Le Marec, 2003), je m'attelle à tirer en quelque sorte le fil de la ligne d'agir (Ingold, 2011/2007) des parcours informationnels d'acteurs auprès desquels j'ai enquêté précédemment. En les retrouvant (sans avoir totalement rompu les contacts avec eux depuis les enquêtes initiales), je tente par une démarche compréhensive de saisir le plus finement possible le sens que les acteurs donnent à leurs actions, les mots et gestes ainsi que les objets qu'ils emploient et convoquent pour les caractériser.

16 Envisager la pluralité des situations d'engagements de l'acteur informationnel suppose de chercher à se lancer dans la « traque du minuscule » pour reprendre l'expression de Régine Sirota qui défend une « ethnographie du minuscule » pour cerner et comprendre les apprentissages au quotidien (Sirota, 2009). Cette perspective ethnométhodologique adaptée en SIC permet aussi de considérer les dispositifs mobilisés par les acteurs, avec le souci de « déplier tout ce qu'il y a de socialement inscrit dans les dispositifs techniques et comprendre comment les pratiques sociales négocient avec ces dispositifs » (Monnoyer-Smith, Talpin, 2010).

17 Si cette approche d'inspiration ethnométhodologique peut permettre un descriptif fin voire une production de portraits individuels, j'ai à cœur de favoriser, modestement, une montée en généralisation, afin de proposer des pistes d'analyse et surtout d'action au regard des pratiques informationnelles émergées et des réflexions menées par les acteurs.

18 C'est ainsi que l'approche méthodologique adoptée pour cette recherche est partiellement inscrite dans la lignée de la théorie des composites. Cette dernière, élaborée par Joëlle Le Marec, vise à croiser deux approches disciplinaires trop souvent dissociées : l'ethnologie et la sémiotique (Le Marec, 2002). Si je ne revendique pas une approche sémiotique, je pense néanmoins une inscription dans cette théorie des composites en ce que j'ai régulièrement adopté une entrée par les tâches réalisées par les acteurs. En outre l'appui sur des objets signifiants pour les acteurs a favorisé une collecte de données complexes, hétérogènes, à la fois d'entretiens, d'observations, de situations et d'objets, qui ont ensuite à être réorganisés dans un cadre de significations. C'est bien l'ensemble de ces données collectées (entretiens, observations, objets, lieux, captations photographiques par les acteurs de dispositifs et d'objets) qui constitue le corpus de cette étude.

19 Le recours au récit oralisé a été motivé par une volonté d'une part de confronter les observations distanciées – et les premières interprétations nées de ces observations – que j'avais pu mener auprès de ces acteurs, et les ressentis émotionnels et explicitations d'action des observé-es, et d'autre part de comprendre plus avant le processus d'agencement-réagencement de l'environnement informationnel habité et exploité par les acteurs. Paul Ricoeur a indiqué combien le récit est porteur de mise en valeur de temps, de temporalités, mais également à travers une narration d'intrigues, permet de mieux saisir les obstacles, déclenchements contraintes, impulsions (Ricoeur, 1991/1985). Toutefois, comment accéder à la dynamique du temps vécu et éprouvé ? Comment saisir des expériences personnelles et non des propos généraux sur des pratiques ? Le tout en gardant toujours en conscience, bien sûr, que le récit *a posteriori* est de toute façon une partielle reconstruction de l'histoire personnelle.

Afin de réduire les risques de « l'illusion biographique » déjà maintes fois dénoncée, j'ai ainsi demandé aux enquêté-es de penser à des éléments marquants qui ont joué un



rôle important dans la construction de leur rapport à l'information, et d'apporter quand c'était possible une trace de ces éléments (objet, outil, photo, fichier sur clé usb...). Une partie de l'entretien alors mené s'est basée sur le récit autour de ces objets mythiques personnels, permettant aux acteurs d'ancrer leur récit dans des situations précises, de faire appel à une mémoire épisodique ainsi ravivée.

Présentation des enquêtés

21 Concrètement, s'il faut s'astreindre à définir une temporalité bien artificielle étant donné les caractéristiques de la présente investigation, j'ai enquêté entre octobre 2015 et décembre 2017 auprès de 12 jeunes adultes. Des enquêtés qui ont donc la particularité d'avoir été déjà suivis lors de leur scolarité au lycée dans le cadre de précédentes recherches, et avec lesquels ont été entretenus depuis 4 à 6 ans des liens et échanges de recherche. Voici ci-dessous leurs dénominations et caractéristiques.

Prénom	Date de naissance	1 ^{ère} enquête et situation académique	Situation académique au 15 juin 2015	Situation académique au 15 juin 2016	Situation académique au 15 juin 2017
Amélie	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	Hypokhâgne	1 ^{ère} année IEP (PEI)*	2 ^e année IEP (PEI)
Anaïs	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	Prépa Concours Sociaux	1 ^{ère} année École Assistante Sociale	2 ^e année École Assistante Sociale
Delphine	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	L1 Droit	L1 Droit	Sans emploi (arrêt des études)
Élise	1995	2012-2013 1 ^{re} ES	L1 Droit	L2 Droit	L3 Droit
Flavien	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	1 ^{ère} année IEP (PEI)	2 ^e année IEP (PEI)	3 ^e année IEP (PEI)
Guillaume	1995	2013-2014 Terminale L	L1 Espagnol	L1 Espagnol	1 ^{re} année BTS Vente
Julie	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	L1 Administration Économique et Sociale	L2 Administration Économique et Sociale	L3 AES
Kelly	1996	2012-2013 1 ^{re} ES	Veilleuse de nuit (CDD) Ouvrière – opératrice de production (CDD)	Intérimaire (manutention, restauration, vente) Pas d'études post-bac	Sans emploi – En formation Pôle Emploi Hôtesse en Voyages)



Kim	1995	2012-2013 1 ^{re} ES	L1 Droit	1 ^{re} année IUT Droit	2 ^{me} année IUT Droit
Morgan	1995	2012-2013 2 nd e	Terminale L	L1 Arts cinématographiques	L1 Philosophie
Reynald	1996	2013-2014 Terminale L	1 ^{ère} année BTS Audiovisuel	2 ^e année BTS Audiovisuel	Sans emploi
Zoé	1996	2013-2014 Terminale L	L1 Japonais	L1 Japonais	Salariée en restauration rapide

* Le Programme d'Études Intégrées permet aux élèves de milieu social modeste de préparer dans des conditions optimales le concours d'entrée commun à Sciences Po. Amélie et Flavien ont suivi ce programme en 1^{re} et en Terminale.

22 Ces douze acteurs ont quatre points communs essentiels à souligner :

- Ils sont tous issus d'un milieu économique semblable (CSP – à classe moyenne ; la profession parentale la plus qualifiée est aide-soignant) ;
- Depuis le domicile parental, ils évoluent dans le même environnement géographique et culturel (bassin minier, Hauts-de-France) ;
- Ils appartiennent à une même génération en ce qui concerne les industries culturelles de référence ;
- Ils ont tous bénéficié de la même proposition de formation académique à l'information dans la scolarité lycéenne (encadrement important, accompagnement à l'autonomisation des pratiques d'information, notamment via une liaison dite CDI-SCD³ au sein du dispositif TPE⁴...).

23 Les profils de ces enquêtés sont d'autant plus intéressants pour notre problématique que de fait, ces jeunes adultes sont amenés à convoiter et fréquenter un milieu social et culturel qui peut être très différent de celui qui est le leur, imposant la nécessité d'acculturations afin de s'intégrer à ce milieu académique. J'ai d'ailleurs, dans cet échantillon, conservé pour cet article les données relatives aux jeunes qui ont quitté rapidement le milieu universitaire ou ne l'ont pas fréquenté, dans la mesure où ces derniers nous apprennent aussi beaucoup sur la culture informationnelle étudiante projetée, à l'instar de Kelly, qui n'a pas fait d'études post-bac craignant « de pas savoir comment s'en sortir, il faut apprendre et chercher plein de trucs en plus mais faut le faire seul, je m'en sentais pas capable ».

« S'informer » : un impératif universitaire aux règles implicites

24 C'est un fait : le statut étudiant tend de plus en plus à devenir une condition assez commune de la jeunesse, il suffit de regarder la croissance continue des effectifs de l'enseignement supérieur français pour s'en convaincre (Endrizzi, Sibut, 2015). L'échantillon de la présente recherche apparaît dès lors assez représentatif sur ce point, comportant 9 à 11 étudiants sur 12, la fluctuation étant liée à des changements de trajectoire biographique de deux des enquêtés. Sans surprise, la massification engendre une hétérogénéité des profils comme des parcours étudiants, ce qui fait dire à



Emmanuelle Annot que nous sommes aujourd’hui confrontés à des « itinéraires à choix multiples » (Annot, 2012).

L’activité informationnelle : un acte de distinction

25 Nul n’ignore les travaux déterminants de Alain Coulon portant sur le « métier d’étudiant », et l’affiliation intellectuelle. Certes, dans un premier temps, il caractérise l’affiliation de manière générique, comme un processus par lequel un individu adhère à une communauté et s’approprie, cognitivement et socialement, les « allant de soi », les habitus de ce groupe social (Coulon, 1997). Mais l’élan intentionnel décrit par le sociologue est singulier : il s’agit pour les jeunes observés d’adhérer à un mode intellectuel ; « Par affiliation, il faut entendre le processus qui consiste à découvrir et à s’approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l’enseignement supérieur » (Coulon, 1999 : 37).

26 La maîtrise de la démarche de recherche d’information apparaît depuis les années 1990 comme une clé de la réussite à l’université, consacrant la capacité de l’étudiant à faire preuve d’autonomie mais aussi d’initiative (Coulon, 1999). De fait, les jeunes rencontrés évoquent combien « s’informer » est un impératif universitaire. Le terme recouvre toutefois des acceptions multiples, et finalement peu clairement circonscrites par les acteurs : « S’informer quand tu es étudiant, c’est être curieux [...] tu dois t’intéresser à tout », explique Julie, quand Guillaume martèle « Il faut se tenir au courant de l’actualité, il faut chercher des informations, il faut s’informer tout le temps ». Mais « s’informer tout le temps » ne suffit pas. Encore convient-il d’en faire la démonstration, notamment au sein d’une copie universitaire, ce qui apparaît comme un acte profondément distinctif aux yeux des étudiant-es interrogé-es, convaincu-es que « les profs sont sensibles à une copie où tu montres que tu t’informes en plus » (Kim, L1 Droit). Le rapport entre information et savoir, ainsi que pouvoir, est ainsi scellé.

Solitudes d’acteurs face à une exigence académique

27 Ces réflexions obligent de concevoir l’affiliation comme un apprentissage, particulièrement exigeant de surcroît tant est importante la part d’implicite dans le monde intellectuel convoité.

28 Plusieurs acteurs font part des travaux de recherche exigés par les enseignant-es, sans que leurs modalités de réalisation, et partant d’évaluation, ne soient verbalisées. Ainsi Julie (L2 AES) décrit : « À la fac, les profs nous disent Faites des exposés ! Mais jamais ils nous disent comment, c’est vraiment Débrouillez-vous [...]. Par contre, quand le verdict tombe, il tombe ! ». Ce que les récits des jeunes interrogés montrent, c’est la violence vécue lors de ce passage du lycée aux études supérieures. Tous ceux qui sont passés du lycée à l’université ou aux grandes écoles racontent la même chose : la sensation que les enseignant-es du cycle supérieur considèrent comme acquis les apprentissages info-documentaires exigés à ce niveau de formation, et laissent tacites les compétences attendues dans ce domaine. Au vu des récits des enquêté-es, un distinguo semble pouvoir être opéré entre les étudiant-es inscrit-es à l’université, et ceux qui suivent des études supérieures dans le cadre d’écoles ou de formations plus professionnalisantes, comme Kim qui s’est réorientée en IUT ou Reynald en BTS. Anaïs, en 2^{ème} année d’École Assistante Sociale, opère significativement un rapprochement entre les modalités actuelles de sa formation et celles éprouvées au lycée, pointant un



continuum de règles : « On nous donne des travaux à faire, mais c'est toujours bien encadré, un peu comme au lycée avec les TPE par exemple, donc c'est rassurant ».

- 29 Cette question de l'encadrement, et de la médiation enseignante est particulièrement épineuse pour les acteurs rencontrés. S'ils admettent, sans trop expliciter les contours de cette activité, que « s'informer » est un impératif constitutif du travail étudiant, ils vivent particulièrement mal l'absence d'attention portée à cette activité, considérée comme un allant de soi par les enseignant-es. Les propos de Morgan par exemple sont très durs : « On te le conseille [de s'informer, faire des recherches d'informations], on te le dit mais eux [les enseignants], ils s'en foutent [...] Ça me gêne, oui, pas parce que je suis pas valorisé, mais parce je pense que c'est quand même bien de s'intéresser humainement à qui tu as affaire en face ». Zoé exprime le même sentiment de solitude, dans un milieu académique où le nombre de formés a un impact non négligeable sur la qualité des relations interpersonnelles : « Le truc, c'est que je fournis des efforts, j'essaie vraiment de m'accrocher à chercher l'information qu'ils disent, tout ça, mais en même temps j'ai l'impression de pas être vraiment considérée comme un être humain à part entière, que ça les intéresse pas finalement ».

S'affilier à un monde informationnel de référence

- 30 Le témoignage de Zoé, qui a doublé sa première année de Licence puis a abandonné ses études, s'avouant « découragée d'avoir tant travaillé pour rien », donne à voir la souffrance dans laquelle se déroulent certains parcours informationnels. C'est qu'avec l'entrée dans le monde des études supérieures, ce sont des mondes informationnels de référence qui se rencontrent, et que les acteurs tentent de conjuguer au sein d'un répertoire de pratiques informationnelles profondément questionné. Le répertoire de pratiques informationnelles désigne un ensemble de pratiques que l'acteur a à sa disposition, et qu'il va convoquer, de manière partielle et ciblée, en fonction de la situation vécue, des personnes rencontrées, ou encore des contextes et lieux d'action. Si un répertoire partagé existe au sein de la société, mais aussi de groupes sociaux, chacun développe un répertoire également personnel, fait de pratiques reprises, imitées, ou encore de pratiques tout à fait nouvelles au regard de son rapport au monde (Cordier, 2017).

Enrichir son répertoire de pratiques informationnelles : des efforts certains, pas toujours récompensés

- 31 Enrichir son répertoire de pratiques informationnelles au vu d'une lecture des attentes de l'institution universitaire relève fondamentalement de l'affiliation, conçue comme un processus tout à fait volontaire, voire volontariste, de la part de l'individu, à la différence de la socialisation qui est en ce sens davantage un processus mené par le groupe en direction de l'individu. Pour celles et ceux qui se confrontent au monde des études universitaires ou de grandes écoles, il s'agit donc d'opérer un « mouvement vers » une forme sociale recherchée, en s'affiliant à un monde de référence informationnel spécifique.

- 32 Ainsi peut-on observer chez les étudiant-es qui réussissent à l'université un processus d'identification de ressources de la distinction : *Le Monde*, *Courrier International*, *Arte*, *France Culture*, sont cités à plusieurs reprises comme ressources correspondant à une projection idéalisée des références étudiantes, par ces jeunes, qui énoncent l'effort



que nécessite cette affiliation. Élise, étudiante en Droit, me montre chez elle la pile de *Courrier International* – elle s’est abonnée à la revue au cours du premier semestre de L1 – en expliquant : « S’informer c’est important... Enfin, c’est ce qu’on dit... [...] C’est pour la culture générale, les profs nous le disent (*elle soupire*)... Mais je trouve ça dur, prendre ce qui est important, et puis retenir aussi, c’est pas facile (*elle soupire à nouveau*) [...] Je me force à lire des articles qui me disent rien parce que sinon... Faudrait que je me force plus ». De la même manière, Kim, qui étudiante en L1 Droit puis en DUT Droit, reconnaît « se forcer » à lire *Le Monde*. Elle n’y prend aucun plaisir, insiste bien sur cela, consciente qu’il s’agit d’un effort d’acculturation à ce qu’elle nomme « un besoin » pour réussir son parcours académique. Dans la même logique, Guillaume prône le recours à *Universalis*, ressource académique identifiée par lui comme levier de réussite-récompense : « Si “j’aime bien l’utiliser ?”, je ne vais pas dire oui... mais c’est mieux. Disons que si dans la bibliographie, on marque *Universalis*, ça passe toujours mieux que *Wikipédia*. »

33 La volonté de s’affilier, en faisant usage de ressources éloignées du répertoires de pratiques habituel et apprécié, prend le pas sur le plaisir dans l’activité informationnelle, le sentiment de conscience de bien faire avec l’information, voire de fierté, né de la mise en conformité (supposée) avec le monde social convoité étant supérieur.

34 Dans ce processus d’affiliation, Flavien et Amélie se distinguent nettement. Tous deux sont entrés à Sciences Po en bénéficiant du dispositif PEI au lycée. Ils considèrent cet effort d’affiliation comme « nécessaire et franchement plaisant » (Flavien). Plus encore, Amélie a un discours catégorique sur la question : « Moi je pense que tu veux réussir et tu te donnes les moyens, ou tu veux pas et puis tu te plains pas. Alors, pour réussir, oui je mets toutes les chances de mon côté : *Le Monde*, *France Culture*, *Arte*, c’est mon quotidien pour y arriver ! ». La jeune étudiante, qui le week-end chez ses parents regarde le journal télévisé régional et partage le visionnage des *Reines du Shopping* avec sa sœur jumelle, scolarisée en Bac Pro Esthétique, apporte – comme objet marquant dans son rapport à l’information – lors d’un de nos entretiens un billet de train TER. Ce billet, qui lui permet de réaliser le trajet de sa ville natale à la ville de ses études supérieures, est doté d’une force symbolique : « Là d’où je viens, j’avais pas le choix, fallait une rupture dans ce domaine-là si je voulais réussir ! », lance Amélie, dont les applications de plusieurs titres de presse sur son smartphone ainsi que les podcast radio témoignent de l’adoption d’un nouveau répertoire de pratiques informationnelles propre au monde informationnel convoité.

35 Pour autant, tous les efforts d’affiliation informationnelle fournis par ces jeunes acteurs ne sont pas également récompensés en terme de réel devenir étudiant.

36 Ainsi, si Amélie ou Élise produisent des efforts – plus ou moins laborieusement vécus – couronnés de succès rencontrés dans leur parcours académique, Guillaume a finalement abandonné ses études universitaires. Ce n’est pas faute d’avoir fréquenté assidûment la bibliothèque universitaire et exploité les ressources académiques : « J’ai vraiment été sérieux, je me sentais étudiant quand je faisais ça », déclare-t-il, assimilant un comportement à un développement de compétences installant une promotion statutaire. Même chose pour Kim, ou encore pour Delphine qui, malgré de longues heures à la BU à recopier ses cours et enrichir ses notes par l’exploitation de manuels de Droit, a définitivement abandonné ses études. L’investissement physique du lieu comme des documents et ressources institutionnellement validés ne vaut pas réussite dans l’affiliation universitaire. Le processus est évidemment plus complexe : la volonté de réussir et la mobilisation de ressources ou d’attitudes le prouvant ne valent pas efficacité et performance du travail étudiant.

De façon assez nette, il apparaît que la réussite académique est du côté des acteurs



qui verbalisent clairement un projet d'affiliation, qui pour cela vont s'imposer des modes de lecture et d'information éloignés de leur univers de référence, et même accepter d'investir un champ qui les met en difficultés tant cognitives que émotionnelles. Plus encore, il semble que faire preuve d'une exigence similaire entre ses pratiques informationnelles dites non formelles et ses pratiques informationnelles académiques dites formelles contribue à favoriser la réussite universitaire : Julie, Élise, Flavien, Amélie, différencient leurs répertoires de pratiques (les ressources relevant plutôt des loisirs, plutôt du travail étudiant), mais ils ne les éprouvent pas différemment selon les sphères, faisant preuve de la même exigence de rigueur de traitement et d'évaluation de l'information, que ce soit pour leurs études ou pour leurs loisirs.

Dispositifs techniques et médiateurs : des leviers pour la socialisation informationnelle étudiante

38 Le processus d'affiliation informationnelle nécessite des efforts importants de la part des acteurs. Pour réduire le coût cognitif lié à cette démarche d'affiliation, ces derniers déploient des stratégies qui leur confèrent un sentiment de sécurisation.

39 Parmi ces stratégies, le recours aux dispositifs techniques liés aux pratiques informationnelles non formelles. En effet, contrairement aux discours tenus sur des outils numériques cantonnés aux loisirs ou à la procrastination, cette présente recherche montre que les dispositifs sociotechniques prisés par les jeunes viennent supporter l'effort d'affiliation au service de l'émancipation intellectuelle. Ainsi Julie, dès son entrée en Licence, angoissée par des cours universitaires qui lui semblent complexes, et une prise de notes difficile, se met en quête, sur YouTube, d'une chaîne susceptible de l'aider à approfondir ses cours. Elle passe beaucoup de temps à visionner des vidéos, et à reprendre ses notes de cours, à les enrichir et les préciser. À noter que pour s'assurer de la fiabilité et de la pertinence de cette chaîne, elle s'est adressée à son ancienne professeure de Sciences Économiques et Sociales, au lycée. Étudiant en Arts cinématographiques, Morgan confie de son côté le sentiment d'une errance informationnelle face à l'abondance de références bibliographiques communiquées, sans explicitation ni hiérarchisation, lors des cours à l'université : « J'étais franchement paumé, alors je me suis fait ma bibliothèque de chaînes sur YouTube ». Une « bibliothèque » appelée « L1 Arts Scène », qui sera abandonnée à la fin de l'année, de même que la formation universitaire liée, et à laquelle s'ajoutera l'année suivante une catégorie « L1 Philosophie », nouvelle formation embrassée par Morgan. La plateforme de vidéos est ici un support d'organisation des connaissances, outillant le travail étudiant.

40 Ces dispositifs sociotechniques permettent ainsi de concilier exigences académiques (il s'agit de faire face voire de « garder la face ») et habitudes informationnelles (socialisations juvéniles). Comme le dit Guillaume : « Mon fil d'Actu Facebook, c'est en même temps Guillaume dans la vie à XX (*ville d'origine*) et Guillaume à la fac ! (*rires*) ». Anaïs utilise l'application Discover sur Snapchat, qui lui permet d'accéder à de nombreux sites de presse, « version stories » (sic) ; cette application, en plus de lui permettre d'enrichir, avec plaisir, son répertoire de pratiques informationnelles, témoigne de son identité fluide (Singly, 2017), conjuguant les différents rôles qu'elle souhaite endosser dans son parcours : « De moi-même, je ne lis pas la presse, mais là, avec Discover, c'est différent, et en plus l'offre est très large, ça va de *Konbini* au *Monde* en passant par le *Cosmopolitan* ! Du coup je peux lire pour mon travail d'étudiante et pour moi perso ».

41 Mais les processus de socialisation comme d'affiliation sont aussi profondément



traversés par des logiques collectives, et les jeunes rencontrés lors de cette recherche corroborent cette affirmation : on ne devient pas étudiant·e seul·e, d'autant plus lorsque l'écart entre les mondes informationnels de référence est important.

42 Les enquêtés·es s'engagent ainsi dans des sociabilités numériques pour apprendre à être étudiant·e : les réseaux et médias socio-numériques, au premier rang desquels Facebook, et YouTube, sont ainsi exploités à des fins de socialisation étudiante. Julie raconte le temps passé (des plages de 4 heures sont matérialisées pour cela dans son agenda) avec un petit groupe d'amis de sa promotion, conjointement sur YouTube et sur Skype, pour visionner des cours, et ensemble traiter, analyser et comprendre les informations recueillies : « C'est dur tout seul, tu comprends pas toujours tout, et à plusieurs on s'explique les choses, en même temps on se soutient, pour pas décrocher parce que la fac, on sait que c'est le risque ».

43 L'on peut s'étonner de l'absence de référence faite dans les récits des enquêtés, quels qu'ils soient, aux environnements numériques de travail proposés par les institutions académiques, tout comme aux médiateurs extérieurs au groupe de pairs étudiants.

44 En réalité, concernant les outils institutionnels numériques, ces derniers semblent davantage renforcer la communauté non formelle, accentuant « la débrouille » (Kim) et exigeant d'autant plus que chacun·e trouve les clés de compréhension du monde universitaire et d'action au sein de ce système. Bien loin d'endosser le statut d'« instrument scolaire » (Faure-Rouesnel, 2001), levier de socialisation, l'ENT⁵, déclaré comme environnement d'apprentissage, n'est absolument pas vécu comme tel par les étudiants (tout comme par les lycéens, comme l'ont montré d'autres recherches précédentes de notre part) ; il est une chambre d'enregistrement de la vie scolaire, et uniquement logistique : « C'est juste pour l'emploi du temps, les salles, ou les profs qui annoncent les examens » (Zoé). Alors que l'ENT, déjà présent dans l'enseignement secondaire (mais très relativement et diversement pratiqué), pourrait constituer un fil rouge au sein d'un parcours académique, dans le continuum d'habitudes de travail, d'organisation des connaissances, mais aussi de mutualisation au sein de la communauté d'apprentissage, laquelle inclut les enseignants, il n'en est rien.

45 De la même manière, il est frappant de constater que les acteurs interrogés, pourtant absolument pas défiant·es dans leurs discours envers les enseignant·es, ne considèrent pas ceux-ci comme des médiateurs naturels susceptibles de les aider à devenir étudiants. Paradoxalement, ce sont Flavien et Amélie, étudiants à Sciences Po, apparaissant au sein de l'échantillon pris pour étude comme de véritables performeurs de l'information, qui demandent beaucoup d'aide aux enseignants pour affiner leurs pratiques d'information et optimiser leurs pratiques et leurs résultats. Les autres enquêtés mettent à distance les enseignants tout comme le personnel de la BU – même lorsque celle-ci est assidûment fréquentée –, dont la capacité à favoriser la socialisation étudiante est profondément questionnée (Cordier, 2018). Au-delà de ce ressenti de la part des acteurs rencontrés, l'on peut aussi se demander si les enseignants et autres médiateurs sont en mesure de dépasser la seule injonction à « s'informer », « aller plus loin », pour venir concrètement en aide aux étudiant·es, en leur indiquant des modes de faire et des ressources plus précises.

Conclusion

46 On le voit, l'entrée dans le monde des études supérieures suppose bien d'entrer aussi dans un monde de référence exigeant sur le plan informationnel, parfois fort éloigné des habitudes et postures des jeunes concernés, qui véritablement s'engagent alors dans des processus d'acculturations informationnelles, qui sont particulièrement coûteux tant



sur le plan cognitif que temporel. L'étude des parcours de ces jeunes acteurs confrontés à un monde aux exigences tacites, supposant de savoir déployer une grille de lecture des attentes et des ressources informationnelles permettant de se distinguer dans ce système d'enseignement-apprentissage, révèle ce dernier, du point de vue des acteurs eux-mêmes, davantage comme un lieu de *rupture* que de *transition* biographique. Ceci semble d'autant plus vrai que tous ces jeunes enquêté-es ont des parents qui n'ont pas de vécu en matière d'études supérieures, voire même sont les seul-es de leur famille à éprouver le monde universitaire, et d'ailleurs à géographiquement et culturellement devoir changer radicalement de milieu de vie pour leurs études.

47 L'étude longitudinale présentée ici révèle des lignes-forces et met en lumière des éléments qui nourrissent les réflexions sur les cultures de l'information, et les modalités selon lesquelles les acteurs adoptent des répertoires de pratiques informationnelles multiples, convoqués au gré de contextes et de situations identifiés. Pour autant, comme toute recherche, celle-ci est modeste, et ne prétend ni à l'exhaustivité ni à l'universalité. Les acteurs choisis pour cette étude sont des individus singuliers, aux biographies et aux pratiques nécessairement spécifiques. La force du récit appuyé sur la convocation d'objets mythiques personnels tient en sa capacité à situer les parcours informationnels d'acteurs dans le temps, révélant émotions et histoires liées, mais peut aussi conduire à un grossissement des traits, comme à une focalisation ou au contraire une atténuation des dispositifs ou des milieux fréquentés.

48 À ce stade on ne dispose pas encore du recul suffisant sur le réel devenir étudiant de tous les enquêtés. Toutefois des éléments-clés sont d'ores et déjà mis en lumière : de façon évidente, la conscientisation des répertoires de pratiques, et de la cartographie de l'environnement informationnel, est une force pour développer un écosystème informationnel personnel optimal et efficient selon différentes situations. Il semble y avoir corrélation entre absence de ressources précisément identifiées pour son champ académique et l'échec dans les études universitaires ; ce sont les étudiants qui distinguent nettement les ressources mobilisables pour leur parcours d'étude qui cheminent plus sereinement à l'université. De la même manière, ceux qui font preuve d'une exigence similaire, en termes d'évaluation et de traitement de l'information, quelle que soit la sphère informationnelle, formelle ou non formelle, se distinguent nettement par leur réussite dans le champ universitaire.

49 Enfin, les constats dressés ici interrogent *de facto* les temporalités d'apprentissages, notamment le curriculum du lycée aux études supérieures. Ils questionnent également les médiations des savoirs mises en place, tant par les acteurs du monde de l'éducation que par les dispositifs sociotechniques, pour favoriser l'égalité des chances, et la compréhension par chacun-e des logiques propres à un système d'enseignement-apprentissage qui ne peut faire l'économie d'une introspection profonde sur ses modes de socialisation et ses modalités de médiations, sous toutes ses formes.

Bibliographie

ANNOOT Emmanuelle, *La réussite à l'université : Du tutorat au plan Licence*. Bruxelles, De Boeck, 2012, 168 p.

DOI : 10.3917/dbu.annoo.2012.01

BALTZ Claude, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, n° 35, 2, p. 75-82.

BEAUDOIN Valérie, « Les dynamiques des sociabilités », dans Licoppe Christian (sous la dir. de), *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*, Paris, FYP Éditions, 2009, p. 21-28.

CERISIER Jean-François, *Acculturation numérique et médiation instrumentale : Le cas des*



adolescents français. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Poitiers, 2011, 378p.

CORDIER Anne, « Des imaginaires des lieux de savoir aux pratiques des lieux de projet », Colloque scientifique international du réseau MUSSI, *Médiations des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire*, Lille (France), 20-21 juin 2018.

CORDIER Anne, « À la recherche du Temps perdu : recherche du temps, temps de la recherche, sur les usages et pratiques numériques dans les processus éducatifs », Colloque international *Usages du numérique en éducation : regards critiques*, Lyon (France), 21-23 mars 2018.

CORDIER Anne, « Du design de la transparence à l'agir informationnel : Les apports d'une approche sociale de l'information », Conférence internationale H2PTM « Le numérique à l'ère des designs : De l'hypertexte à l'hyper-expérience », Valenciennes (France), 18-20 octobre 2017. Disponibilité et accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01599184/document>

COULON Alain, *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF, 1997, 220p.

COULON Alain, « Un instrument d'affiliation intellectuelle : L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 44, n° 1, 1999, p. 36-42.

DARMON Muriel, *La socialisation*, 2^{ème} édition. Paris, Armand Colin, 2010, 127p.

DÉCHAUX Jean-Hugues, « Intégrer l'émotion à l'analyse sociologique de l'action », *Terrains/Théories*, n° 2, 2015.

DOI : 10.4000/teth.208

DOMENGET Jean-Claude, MIÈGE Bernard, PÉLISSIER Nicolas (dir), *Temps et temporalités en information-communication : Des concepts aux méthodes*, Paris, L'Harmattan, 2017, 200p.

ENDRIZZI Laure, SIBUT Florence, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 106, décembre 2015.

FAURE-ROUESNEL Laurence, « La feuille et le stylo : Usages et significations des instruments scolaires », *Ethnologie française*, vol. 31, 2001, p. 503-510.

GIUST-DESPRAIRIES Florence, *L'imaginaire collectif*. Paris, Éres, 2003, 256p.

DOI : 10.3917/eres.giust.2009.01

INGOLD, Tim, *Une brève histoire des lignes*. Bruxelles, Zones Sensibles, 2011/2007, 256p.

JEANNERET Yves, SOUCHIER Emmanuël, LE MAREC Joëlle, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris, BPI, 2003, 349p.

JUANALS Brigitte, *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Hermès, 2003, 243p.

LE MAREC Joëlle, *Ce que le "terrain" fait aux concepts : Vers une théorie des composites*. Habilitation à Diriger des Recherches sous la direction de Baudouin Jurdant. Université Paris VII, 2002, 195p.

LIQUÈTE Vincent, *Cultures de l'information*. Paris, Hermès-Les Essentiels, 2014.

DOI : 10.4000/books.editions-cnrs.20083

MARTUCCELLI Danilo, *Forgé par l'épreuve*. Paris, Armand Colin, 2006, 478p.

MONNOYER-SMITH Laurence, TALPIN Julien, « Sic et ethnométhodologie : réconcilier une approche des pratiques avec une analyse des formes de pouvoir », *Cahiers d'ethnométhodologie*, n° 4, 2010, p. 119-128.

PERRIAULT Jacques, *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion, 1989, 253p.

RICOEUR Paul, *Temps et récit. Tome 3. Le temps raconté*. Paris, Éditions du Seuil, 1991/1985, 533p.

SINGLY, François de, *Double Je : Identité personnelle et identité statutaire*. Paris, Armand Colin, 2017, 204p.

DOI : 10.3917/arco.desin.2017.01

SIROTA Régine, « La socialisation au quotidien : les enjeux d'une ethnographie du minuscule », dans Brougère Gilles, Ulmann Anne-Lise (sous la dir. De), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009, p. 245-254.

STENGERS Isabelle, *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris, La Découverte, 2013, 214p.

STOCK Mathis, « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles », *EspacesTemps.net*, 2006. Disponibilité et accès



www.espacestemp.net/articles/hypothesehabiter-polytopique.

Notes

1 Je souhaite remercier très chaleureusement François Villemonteix et Cédric Fluckiger, dont l'invitation à la journée d'étude intitulée « Littératies numériques des étudiants », au sein du laboratoire CIREL, Université Lille 3, a constitué l'amorce de la réflexion dont cet article est le fruit.

2 Par « être-au-monde informationnel », j'entends l'ensemble des attitudes, des valeurs, des représentations, des imaginaires et des pratiques, associés à la fréquentation du milieu informationnel.

3 Service Commun de Documentation.

4 Travaux Personnels Encadrés.

5 Environnement Numérique de Travail.

Pour citer cet article

Référence électronique

Anne Cordier, « On ne naît pas étudiant-e, on le devient », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 15 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 23 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/5130> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.5130>

Auteur

Anne Cordier

Anne Cordier est maîtresse de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'ESPÉ-Université de Rouen Normandie. Elle est membre de l'UMR CNRS 6590 ESO – Espaces & Sociétés, et de l'Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines – OMNSH. Courriel : anne.cordier@univ-rouen.fr

Articles du même auteur

Médiatiser la recherche en SIC sur « le numérique en éducation » [Texte intégral]

Media Research in Information and Communication Sciences “on digital in education”

Paru dans *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 20 | 2020

Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants [Texte intégral]

Paru dans *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15 | 2018

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

