
Les usages des ressources pédagogiques numériques par les étudiants de 1^{er} cycle universitaire

Une distribution par filière d'étude et année de formation

Uses of digital educational resources by undergraduate students: A distribution by field of study and year of training

Usos de los recursos educativos digitales por parte de los estudiantes universitarios de primer ciclo: una distribución por disciplina y año de formación

Emmanuel Brandl, Ingénieur de recherche
École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (Enssib), France
emmanuel.brandl@enssib.fr

RÉSUMÉ

Rares sont les enquêtes sociologiques qui analysent l'influence de la discipline, entendue comme « matrice disciplinaire » (Lahire, 1998), dans la structuration et la différenciation des pratiques étudiantes. Pourtant, la matrice disciplinaire est déterminante en ce qu'elle est une instance de socialisation qui structure les manières d'étudier. Ces enquêtes mettent pourtant en évidence un usage différencié des ressources pédagogiques selon la discipline (notes de cours, photocopies, articles, ouvrages...). Ce qui n'est pas sans intérêt : focaliser son attention sur les conditions d'appropriation des ressources pédagogiques prend une acuité particulière quand on sait qu'il s'agit *in fine* des conditions d'appropriation des savoirs disciplinaires, lesquelles sont déterminantes dans la réussite ou non des cursus universitaires. Cependant, ces enquêtes ont été menées à des moments où ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le « numérique », et notamment le numérique pédagogique, n'était pas ou peu développé, surtout à l'université. Quelle est alors l'influence du numérique sur ces logiques disciplinaires? Seraient-elles dépassées par le numérique? L'article interroge en creux les logiques par

lesquelles les dispositifs et contenus numériques sont pensés à l'université : une offre qui ferait l'économie d'une analyse des principes de différenciation internes à l'université ne serait-elle pas vouée à n'avoir qu'un impact limité?

Mots-clés : discipline, matrice disciplinaire, ressources pédagogiques, numérique, licence, filière d'étude, année de formation

ABSTRACT

Few sociological surveys have analyzed the influence of the « disciplinary matrix » (Lahire, 1998) in the structuring and differentiation of students' practices. Nevertheless, the disciplinary matrix is decisive as it is a force of socialization that structures the studying methods. According to the discipline (e.g. course notes, photocopies, press articles, books), these surveys specifically highlight a differentiated use of educational resources. This is not without interest: focusing our attention on the conditions of appropriation of educational resources takes on particular significance. We know that ultimately the conditions of appropriation of disciplinary knowledge are at stake, a determining factor in completing university courses. However, these surveys have been carried out at times when what is commonly known today as the "digital media," and particularly "educational digital media", were, if not developed at all, at least under-developed, especially at university. What then is the influence of digital media on these matrix logics? Would they be outdated, thanks to digital media? The article implicitly questions the logics through which digital devices and contents are considered at university: would an offer eluding an analysis of the differentiation principles internal to the university be bound to limited impact?

Keywords: disciplinary matrix, educational resources, digital media, bachelor's degree, field of study, training year

RESUMEN

Son raras las investigaciones sociológicas que analizan la influencia de la «matriz disciplinaria» (Lahire, 1998) en la estructuración y diferenciación de las prácticas estudiantiles. Sin embargo, la matriz disciplinaria es determinante, ya que es una instancia de socialización que estructura las maneras de estudiar. Estas encuestas ponen precisamente en evidencia un uso diferenciado de los recursos educativos según la disciplina (apuntes, fotocopias, artículos, obras...). Este aspecto es interesante: fijar su atención en las condiciones de apropiación de los recursos didácticos adquiere una importancia particular cuando se sabe que se trata al fin y al cabo de las condiciones de apropiación de los conocimientos disciplinarios, que son determinantes en el éxito o en el fracaso de los estudios universitarios. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que estas encuestas se llevaron a cabo en un momento en que lo que llamamos actualmente "digital" o específicamente "digital didáctico" no estaba o estaba poco desarrollado, sobre todo en la universidad. ¿Cuál es entonces la influencia de los elementos digitales sobre estas lógicas matriciales? ¿Serían superadas gracias a los elementos digitales? El artículo cuestiona en profundidad las lógicas con las que los dispositivos y contenidos digitales se piensan en la universidad: ¿una oferta que no considere un análisis de los principios de diferenciación internos en la universidad no estaría destinada a tener un impacto limitado?

Palabras clave: disciplina, matriz disciplinaria, recursos educativos, medios digitales, licenciatura, ámbito de estudio, año de formación

Introduction

En France, depuis les années 60, la sociologie de l'éducation a été fortement marquée par une attention portée à une analyse des conditions sociales d'accès à l'enseignement scolaire-universitaire et au rôle de « l'école » dans les processus de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970; Actes de la recherche en sciences sociales, 2003; Actes de la recherche en sciences sociales, 2015). La mise en œuvre d'un principe d'« agrégation », visant à analyser la différence entre deux populations distinctes, du type « étudiants » et « non étudiants », a largement dominé face au principe de « spécification », lequel oriente la recherche vers une analyse des différences internes à un espace social.

Pourtant, la sélection sociale qui s'effectue encore aujourd'hui à l'entrée dans l'enseignement supérieur ne signifie pas pour autant que le « monde étudiant » soit un monde socialement homogène, producteur d'une « population étudiante » et d'une « culture étudiante ». Des différences (et l'on pourrait dire des inégalités) internes se font jour, et, lorsqu'il est question de l'appropriation des ressources pédagogiques et plus généralement documentaires des étudiants, on peut penser que ces différences prennent une acuité particulière puisqu'il s'agit *in fine* des différentes conditions d'appropriation des savoirs disciplinaires, lesquelles sont déterminantes de la réussite ou non des cursus universitaires.

Seules deux enquêtes ont systématisé ce principe de spécification dans la construction de leur objet de recherche. Ces enquêtes font toutes deux le constat d'une influence majeure de la matrice disciplinaire dans la structuration et la différenciation des pratiques étudiantes qui trouvent là un principe d'organisation majeur. D'abord l'enquête menée par Bernard Lahire pour l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) publiée en 1997 (Lahire, 1997), dont les résultats mettent en évidence l'effet discriminant de la discipline dans les manières d'étudier des étudiants, laquelle apparaît « comme une matrice socialisatrice scolaire-universitaire spécifique » (Lahire, 1998). Ensuite, l'enquête de Mathias Millet publiée en 2003, qui reprend l'hypothèse initiée par Bernard Lahire et spécifie son enquête par une attention portée aux « logiques sociales-cognitives » des savoirs enseignés (Millet, 2003). Outre le fait de montrer que « la composition sociodémographique des différents publics étudiants, bien qu'étant fortement structurante, n'est pas le seul ni même le principal déterminant des variations observées dans les manières d'étudier et dans le rapport des étudiants aux études » (Millet, 2003, p. 7), ces enquêtes mettent toutes deux en évidence un usage différencié des ressources pédagogiques selon la discipline (notes de cours, photocopies, articles, ouvrages...).

Cependant, force est de constater que ces enquêtes ont été menées à des moments où ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le « numérique » n'était pas ou peu développé. Par conséquent, ces enquêtes limitent leurs analyses aux usages des ressources pédagogiques imprimées. Or, le déploiement d'une ressource documentaire numérique à destination des enseignements par toujours plus de bibliothèques universitaires, la mise en place d'ENT (« Espaces numériques de travail ») et autres « plateformes pédagogiques » (comme Moodle) et UNT (Universités numériques thématiques), la multiplication des ressources en ligne, la dématérialisation des supports de cours comme des bibliographies, la mise en place des MOOC, etc., ont généralisé le recours au « numérique » à l'université, à tel point qu'il est devenu la source actuelle principale des réflexions sur « l'innovation pédagogique » (Cordier, 2018).

Face à un tel déploiement, on peut s'interroger sur ce qui fait l'intérêt du numérique. Nous laisserons de côté la question du poids du numérique dans la réussite étudiante (Michaut et Roche, 2017). Notre question est autre, elle interroge la logique même par laquelle les différents dispositifs et contenus

numériques sont pensés à l'université (de façon indifférenciés, il s'agit d'une offre qui s'adresse aux étudiants « dans leur ensemble ») : face au poids des matrices disciplinaires dans l'appropriation des ressources pédagogiques, elles-mêmes situées à la source même de l'appropriation des savoirs disciplinaires, on peut légitimement se demander si le numérique peut apparaître comme une solution au dépassement des différences, mais il faudrait dire inégalités (Lahire, 1997), internes à l'enseignement supérieur? Quelle est, donc, l'influence réelle du numérique sur les logiques matricielles? Seraient-elles (enfin) dépassées grâce au numérique? C'est à ces questions que l'article souhaite apporter des éléments de réponse car ils permettent de mieux comprendre, par exemple, la réussite ou l'échec de certains projets d'innovation pédagogique par le numérique menés à l'université.

L'enquête

Méthodologie d'enquête et positionnement

Les résultats livrés ici sont tirés d'un traitement secondaire effectué en 2015 de données recueillies lors d'une enquête menée en 2012 auprès d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, de personnels des bibliothèques et de personnels TICE. Nous n'exploiterons ici que la partie consacrée aux étudiants. L'enquête « étudiants » a permis de recueillir 1010 questionnaires exploitables (échantillonnage par quotas et passation en face-à-face) provenant de neuf universités françaises : Universités de Paris 1 Sorbonne (118 - 12%), Lyon 1 (116 - 11%), Paris Sud 11 (114 - 11%), Angers (113 - 11%), Tours (113 - 11%), Poitiers (112 - 11%), Caen (110 - 11%), Strasbourg (109 - 11%) et Limoges (105 - 10%). Elle a porté sur cinq filières d'études : ALL (Arts, Lettres, Langues), DEG (Droit, Économie, Gestion), SHS (Sciences Humaines et Sociales), STS (Sciences, Technologies, Santé – filière qui accueille des étudiants en premier cycle d'études médicales) et STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), et quatorze types de ressources pédagogiques, dont quatre n'existaient qu'au format numérique, tandis que les dix autres étaient disponibles à la fois au format papier et numérique. Ainsi, selon le rapport du Lisec (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication) de 2016 (Groupe de travail, 2016) le marché éditorial de l'enseignement supérieur serait aujourd'hui « bicéphale » dans lequel on distingue une offre éditoriale papier et une offre éditoriale numérique. On compte 46% de l'échantillon en 1^{ère} année de Licence (dite « L1 »), 32% en « L2 », 22% en « L3 ». Les abréviations L1, L2 et L3 seront utilisées pour rendre compte des trois années de formation du cycle de Licence.

Les rares études menées sur les pratiques documentaires en sciences de l'information et de la communication comme en sociologie sur le travail universitaire des étudiants portent sur des données recueillies au sein d'une seule université et sur un nombre réduit d'étudiants et de filières d'études ou disciplines (parfois une seule) (Courtecuisse et Després-Lonnet, 2006; Courtecuisse, 2008; Millet, 2003; Chartron, Epron et Mahé, 2012). En outre, les données sont la plupart du temps uniquement de type qualitatif. Les résultats présentés vont ainsi permettre de valider l'hypothèse de la filière d'étude et de l'année de formation comme principes de différenciation des usages, mais aussi de quantifier des résultats qualitatifs obtenus ailleurs et de procéder à une analyse comparative inédite.

L'enquête « étudiants » porte spécifiquement sur le cycle Licence. À la différence d'une approche centrée sur le niveau Master ou Doctorat, il s'agit donc de travailler sur des étudiants qui « entrent » à l'université, c'est-à-dire dans une nouvelle organisation générale des modes de transmission des savoirs, de nouveaux dispositifs pédagogiques, différents du lycée (Jellab, 2011; Boyer et Coridian, 2002; Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Bien que tous les étudiants n'aient pas à faire la même expérience du passage du lycée à l'enseignement supérieur, ce passage constitue souvent un bouleversement pour ces nouveaux entrants, notamment dans certains secteurs de l'enseignement supérieur comme les facultés, qui rompent « plus

nettement que dans d'autres (CPGE, BTS, IUT) avec le système du lycée et correspond à la découverte de logiques intellectuelles relativement inédites » (Millet, 2003, p. 98). En la matière, et au-delà des questions d'ordre pratiques et organisationnelles, « c'est principalement un nouveau rapport aux savoirs que chacun devra apprendre à construire » (Courtecuisse et Després-Lonnet, 2006, p. 34).

La réussite à l'université impose la mise en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage, l'étudiant devant « acquérir des démarches fondamentales et complexes lui permettant de maîtriser, dans sa discipline, l'information qu'il doit identifier, rechercher, exploiter et à son tour produire » (Deshoulières, Nacher et Panijel, 2003). En Master et Doctorat ces effets de l'apprentissage universitaire sont déjà intégrés. De plus, travailler sur les ressources documentaires des étudiants est primordial car comme nous l'avons dit il s'agit alors d'analyser les conditions d'appropriation des savoirs disciplinaires. Les ressources documentaires sont déterminantes de la « carrière » des étudiants car elles forment un dispositif de médiations entre les étudiants et le savoir disciplinaire et sont fondamentalement constitutives de leur activité : la recherche et la maîtrise de l'information-documentation est en effet la forme principale du travail (personnel) qu'un étudiant doit réaliser pour mener à bien ses études.

Hypothèse : le poids de la filière d'étude et de l'année de Licence

L'enquête se donne donc comme objectif de tester l'hypothèse validée du poids de la filière d'étude - en y testant aussi la part prise par l'année de formation - dans la distribution des usages des ressources pédagogiques imprimées des étudiants sur le terrain « nouveau » des ressources pédagogiques en leur format numérique. Poser ainsi la question des usages du numérique pédagogique à l'université suppose d'abord de ne considérer « les étudiants » ni comme un ensemble par trop homogène (considérer les étudiants dans leur ensemble) ni totalement hétérogène (un ensemble atomisé d'individus). Cela présuppose de considérer l'université comme un espace social structuré, un « champ universitaire » (Bourdieu, 1984), aux effets propres. Parmi les contraintes structurales spécifiques de ce champ, notre hypothèse pose qu'il faut d'abord compter les « matrices disciplinaires » entendues comme matrices de socialisation, qui déterminent les conduites étudiantes, principalement les manières d'étudier, et plus précisément encore, les rapports aux ressources documentaires pédagogiques. Nous n'analyserons donc pas les modalités empiriques de la socialisation par la matrice disciplinaire (i.e., à travers les grilles d'emploi du temps, le volume de travail à effectuer, l'investissement nécessaire, les lieux fréquentés pour travailler, les conditions matérielles à disposition, le niveau d'encadrement pédagogique, les types d'examens..., les effets prolongés de la matrice disciplinaire sur les manières d'étudier : le rapport au temps, le travail universitaire, les pratiques de lecture, les sorties, etc.), ni même les conditions sociales d'accessibilité aux disciplines universitaires ainsi que l'a fait la sociologie de l'éducation. Ici, la filière d'étude et l'année de Licence commandent l'ordre d'analyse.

Il est clair cependant que les effets de la filière d'étude et de l'année de Licence ne s'exercent pas sur des étudiants sans origine ni histoire. Le poids de l'origine sociale (PCS – Professions et catégories socioprofessionnelles – et diplôme des parents), du parcours scolaire (série du baccalauréat et mention) et du genre (homme/femme) est réel, il fonctionne comme filtre à l'entrée dans la filière d'étude, la discipline ou l'établissement (Convert, 2003, 2010; Renisio, 2015), il spécifie la manière dont les exigences propres à la filière d'étude vont impacter l'étudiant dans sa capacité à se maintenir dans la filière, en intégrant la nature des savoirs transmis (plus ou moins technique, scientifique, littéraire, physique, codifié et stabilisé, empirique...) et la logique de l'organisation pédagogique des enseignements (suivi des enseignants, rythme des cours, nature et régularité des examens...).

Tableau 1*Origine sociale des filières d'étude*

	ALL	DEG	SHS	STS	STAPS
<i>Agriculteurs / exploitants</i>	3%	2%	3%	4%	6%
<i>Artisans, commerçants et chefs d'entreprise (ACCE)</i>	8%	12%	9%	11%	15%
<i>Cadres et professions intellectuelles supérieures</i>	24%	39%	27%	41%	23%
<i>Professions intermédiaires</i>	15%	12%	18%	16%	23%
<i>Employés</i>	27%	18%	20%	15%	16%
<i>Ouvriers</i>	13%	9%	9%	6%	12%
<i>Retraités</i>	6%	4%	9%	6%	4%
<i>Autres inactifs</i>	4%	4%	4%	1%	1%

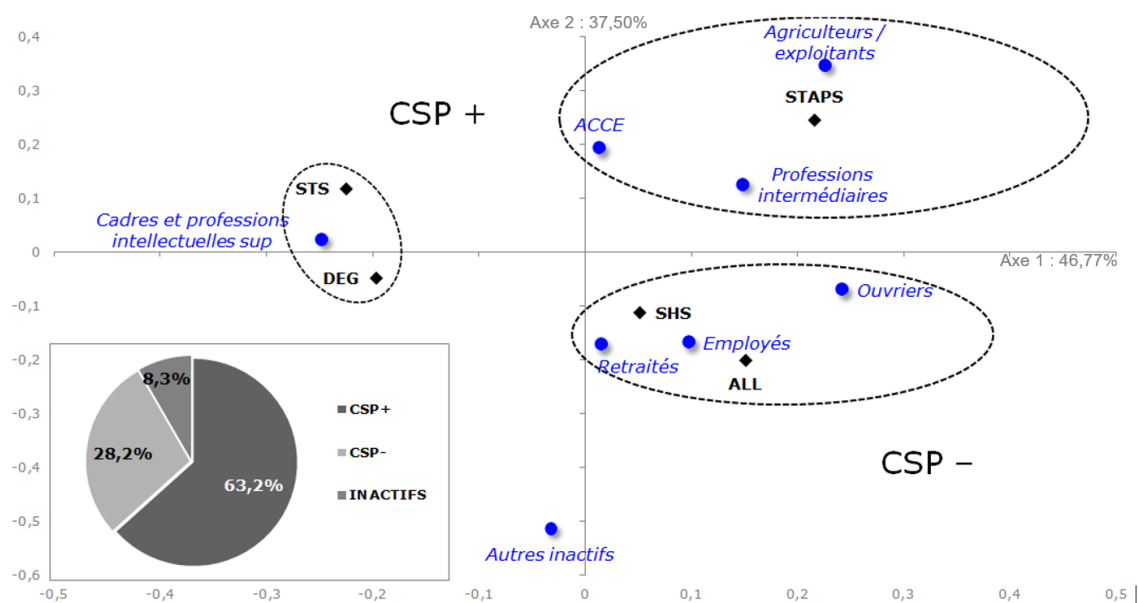
Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

L'analyse des données (Tableau 1), effectuée à l'appui d'une analyse relationnelle (analyse factorielle des correspondances) (Figure 1), montre en effet que la distribution des PCS par filière laisse apparaître une hiérarchie sociale interne à l'enseignement supérieur : STS, DEG et STAPS apparaissent comme des filières qui, proportionnellement, « accueillent » des étudiants issus des PCS supérieures, quand SHS et ALL « accueillent » quant à elles des enfants d'employés et d'ouvriers. Plus précisément, la filière d'étude STAPS est une filière où se retrouvent majoritairement des enfants issus de milieux plutôt économiquement favorisés (Agriculteurs/exploitants, artisans, commerçants et chefs d'entreprise, professions intermédiaires) alors que STS et DEG sont des filières où l'on retrouvera majoritairement les enfants issus de parents à diplômes élevés (cadres et professions intellectuelles supérieures).

Quant à SHS, et surtout ALL, elles sont les deux filières les plus populaires. Globalement, les femmes sont majoritaires, elles représentent 62% de l'échantillon contre 38% d'hommes. STAPS est la seule filière à dominante masculine (53% d'hommes et 47% de femmes); viennent ensuite STS (43% d'hommes et 57% de femmes), DEG (62% de femmes et 38% d'hommes), SHS (68% de femmes et 32% d'hommes) et enfin ALL (77% de femmes et 23% d'hommes). De fait, plus on se dirige vers des filières généralistes et littéraires, plus les filières se féminisent; plus on se dirige vers les filières techniques et corporelles plus les filières se masculinisent. A ce titre, Bernard Lahire rappelle que la culture littéraire a, depuis les années 60, progressivement changé de sens en passant du statut de « culture dominante » à celui de « culture féminine » (Lahire, 1997). Enfin, précisons que l'avancée dans la formation de Licence, de L1 à L3, entraîne une perte (par abandon ou réorientation) de 4% des hommes (les femmes se maintiennent) et de 6% des catégories sociales populaires (employés et ouvriers).

Figure 1

Une hiérarchie sociale de l'enseignement supérieur



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

Restitution des résultats

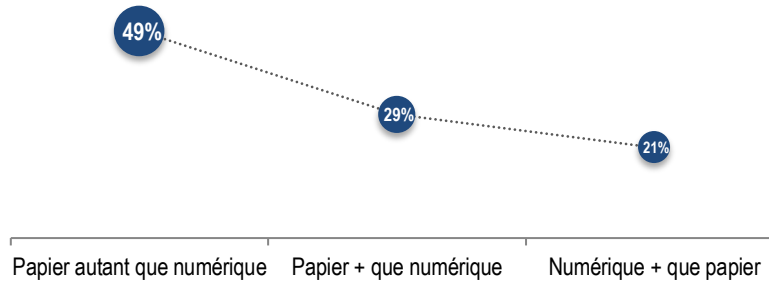
Caractéristiques transversales des usages

LA PLACE DU NUMÉRIQUE

Le numérique a pris une place importante dans les usages de ressources pédagogiques des étudiants du premier cycle (Figure 2). Dans l'enquête, les étudiants étaient invités à déclarer s'ils pensaient utiliser plutôt le format numérique, le papier ou l'un autant que l'autre. Il s'avère que la moitié des étudiants déclarent utiliser le « papier autant que le numérique » pour leurs travaux personnels (exposés, recherches thématiques et complément de cours). Nous avons aujourd'hui affaire à une génération d'étudiants qui est aussi bien à l'aise avec le support numérique qu'avec le support papier.

Figure 2

Place du numérique dans le travail universitaire



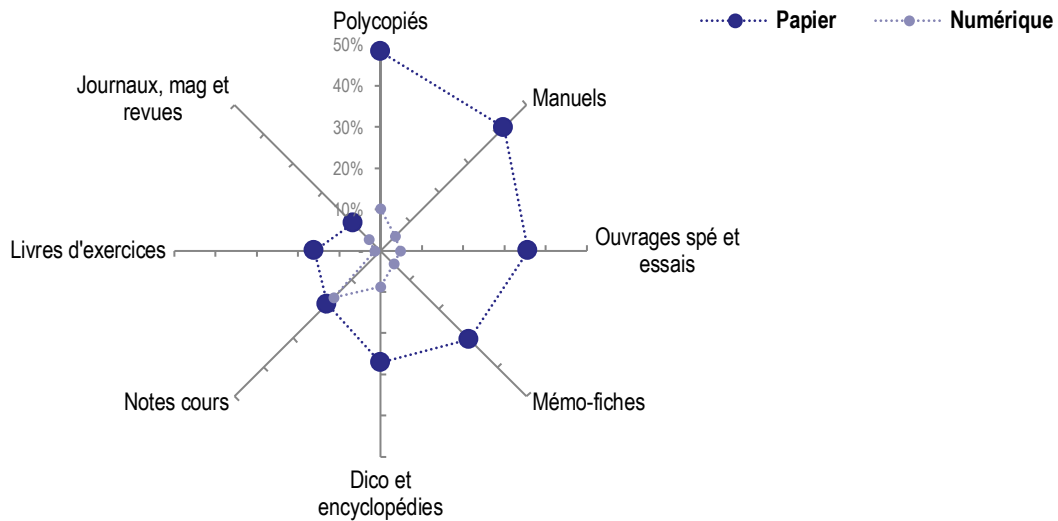
Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

UNE PRÉFÉRENCE POUR LE FORMAT PAPIER

Pour autant, ce sont les documents papier qui, dans la pratique, sont les plus utilisés. En effet, parmi les documents existant à la fois en format papier et numérique, le format papier est largement davantage utilisé. Seules les notes de cours des autres étudiants sont utilisées autant en format papier que numérique (Figure 3).

Figure 3

Une place dominante du format papier



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

La relative faiblesse des usages des documents numériques ne s'explique plus par le niveau d'équipement des étudiants (déjà en 2012 95% des étudiants étaient équipés en ordinateur portable et 63% l'utilisent en cours). Il ne s'explique pas non plus par des questions d'accessibilité : 1% seulement des étudiants interrogés déclarent ne pas avoir recours au format numérique en raison de difficultés d'accès. L'aspect pratique du format n'intervient pas non plus ici puisque ces qualités (recherche, manipulation, archivage) sont pleinement reconnues par les étudiants.

Privilégier le papier trouve probablement un élément d'explication dans « ce que lire veut dire » pour un étudiant : lire en qualité d'étudiant c'est peut-être d'abord lire avec un surligneur, un crayon de papier, un stylo à la main... de prendre des notes, d'identifier dans le continuum des textes appréhendés les éléments de connaissances à privilégier, à retenir, pour structurer son apprentissage du savoir disciplinaire.

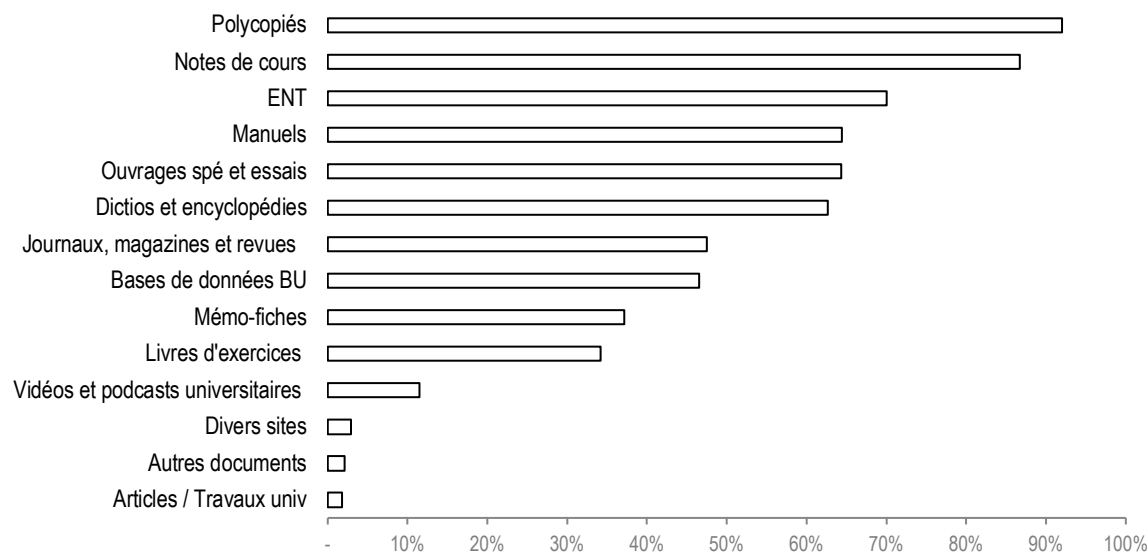
DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES QUI SONT D'ABORD DE TYPES « SCOLAIRES »

Globalement, les étudiants de Licence vont avoir tendance à privilégier les supports pédagogiques de type « scolaire » (Figure 4). Les deux types de documents majoritairement utilisés par les étudiants sont d'abord les photocopiés et supports de cours fournis par les enseignants et, dans un deuxième temps, les manuels. Cela renvoie bien entendu à un besoin d'acquisition de connaissances généralistes et disciplinaires : il faut acquérir « les bases » d'une discipline plus ou moins exigeante et complexe.

Toutefois, comme nous l'avons souligné plus haut, ce besoin est lui-même corrélé au fait que les étudiants de Licence sont ce que J.-F. Courtecuisse et M. Després-Lonnet appellent des « *primo-entrants* » (2006, p. 34). Leur autonomie comme les choix mêmes qu'ils font des ressources pédagogiques, qu'elles soient numériques ou non, le rapport à l'enseignant et aux supports qu'il transmet, sont alors imprégnés des manières de travailler acquises avant et pendant le Lycée; on a affaire à un effet d'hystérésis de l'organisation pédagogique du Lycée qui impose à ces « nouveaux entrants » une véritable conversion des manières d'être et de faire leurs études, sachant que cette conversion est nuancée par les propriétés pédagogiques (et notamment le niveau d'encadrement pédagogique) ainsi que la structure des savoirs (scientifique ou littéraire, stabilisé ou en construction, intégrés ou polymorphes) de chaque discipline universitaire (Millet, 2003).

Figure 4

Des supports pédagogiques de type scolaires privilégiés



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

On comprend ainsi aisément que les étudiants de Licence ne viennent que rarement et tardivement aux articles universitaires : ces articles sont publiés par des spécialistes à destination d'autres spécialistes (chercheurs ou praticiens) et n'ont pas ou que rarement une visée pédagogique. Le niveau d'écriture, la complexité des analyses et des réflexions réclament d'emblée une maîtrise des savoirs initiaux, ce qui n'est pas encore complètement le cas en Licence. Ces publications remplissent des fonctions précises et s'adresseront plutôt à des étudiants bénéficiant d'une certaine expertise, et donc avancés dans le cursus de formation universitaire.

Des usages des ressources pédagogiques numériques caractérisés par l'appartenance à une filière d'étude et l'année de formation

Globalement, les résultats obtenus sur l'ensemble des étudiants enquêtés pris indistinctement mettent en évidence que si les étudiants déclarent utiliser pour leurs études les supports numériques autant que les supports papier, l'usage des ressources numériques est en réalité significativement moins important que l'usage des ressources papier : les documents existant sous les deux formats vont être largement plus utilisés au format papier (un tiers des étudiants enquêtés). En outre, ce sont les ressources pédagogiques de type « scolaire » qui sont privilégiées : photocopiés (92%), notes de cours (87%), espace numérique de travail (70%), et manuels (64%), l'article scientifique n'étant quant à lui utilisé que de façon moindre (2%). Mais l'analyse plus fine fait en réalité apparaître la filière d'étude et l'année de Licence comme deux variables explicatives de différences d'usages marquées.

Le poids de la filière d'étude

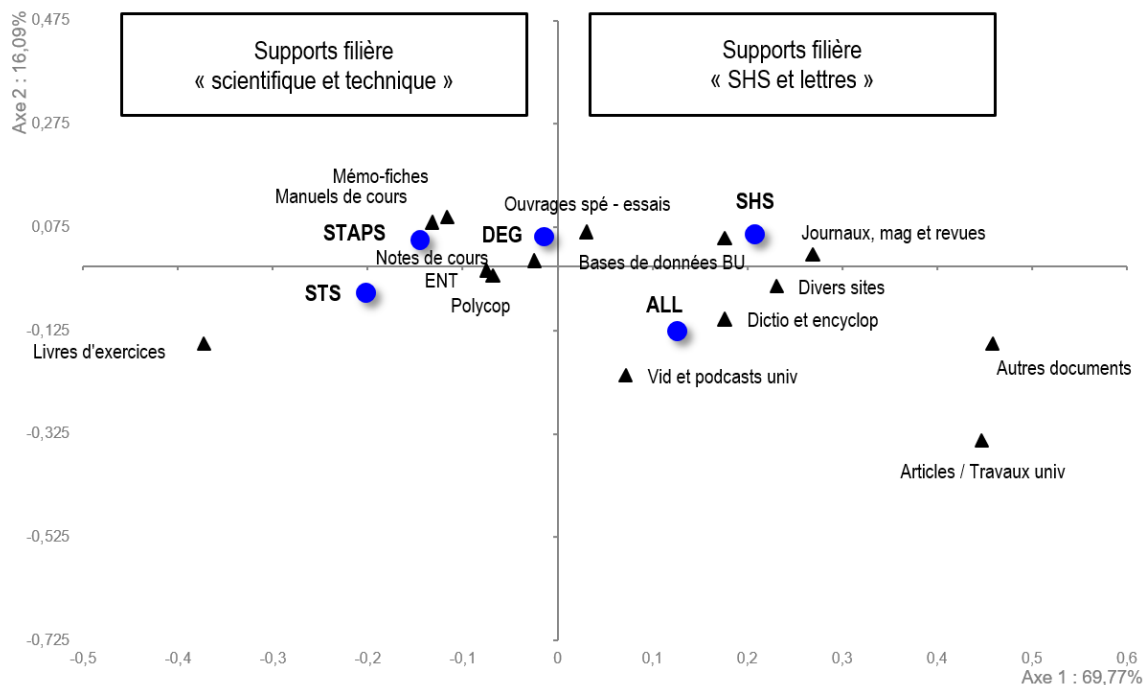
La projection des résultats (Figure 5) permet de mettre en évidence *deux groupes de supports pédagogiques distincts*, lesquels sont définis par leur appartenance à une filière d'étude. Ces différences se structurent autour des documents que les étudiants jugent les plus adaptés à leurs besoins. De gauche à droite de l'axe horizontal se distribuent les filières à finalité professionnelle (à gauche) et les filières à finalité académique (à droite). Alors que ALL, SHS et DEG sont des filières qui forment à l'obtention d'une Licence « générale », laquelle suppose l'acquisition d'une forme de savoir généraliste qui n'a pas de finalité directement applicative, STS et STAPS inclinent à une forme de professionnalisation de leur formation et par là de spécialisation et de technicisation des savoirs enseignés.

Ainsi, on constate que les filières littéraires vont plutôt avoir tendance à utiliser des ouvrages spécialisés, des encyclopédies et des documents en prise avec l'actualité, tandis que les étudiants des filières plus techniques et sportives vont avoir tendance à privilégier les ressources pédagogiques « scolaires » tout au long de leur parcours de Licence (manuels, mémo-fiches, livres d'exercices...), et des documents opérationnels orientés sur la méthode et la technique. Par ailleurs, les étudiants des filières STS et STAPS déclarent utiliser moins de types de documents différents que leurs pairs, notamment les étudiants des filières SHS et ALL. Cette différenciation documentaire n'est d'ailleurs pas sans aller avec une différenciation des lieux universitaires fréquentés : si l'on constate une baisse globale de la fréquentation des bibliothèques universitaires depuis 1997, il y a un *distinguo* à faire en fonction de la filière d'appartenance. En effet, ce taux de fréquentation « ne diminue pas chez les étudiants qui suivent des études plutôt "littéraires" et universitaires (Droit-Économie ou LSHS) qui ont plus que d'autres développé des habitudes de travail en bibliothèque. Dans ces disciplines, le recours à des ouvrages ou à des revues est plus souvent observé et la bibliothèque reste un instrument de travail incontournable » (Groupe de travail, 2016, p. 8).

Pour comprendre ces différences, disons que du pôle formé par les filières « STS-STAPS-DEG » (DEG occupant une position intermédiaire) au pôle « ALL-SHS » (STS et SHS étant diamétralement opposés), on passe de données (*data*) qu'il faut mémoriser (STS compte 50% d'étudiants en premier cycle d'études médicales), à la constitution progressive de « dossiers », de « mémoires », et d'exposés, qui impliquent d'avantage un travail de documentation.

Figure 5

Poids de la filière dans le choix du support pédagogique



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables dont ALL (18%), DEG (24%), SHS (18%), STS (25%), STAPS (16%).

S'opposent ici :

- Les filières où il y a « des choses à savoirs » (et à apprendre), où l'activité de connaissance relève moins de « l'investigation générative et personnelle » que de « l'investigation réitérative » (Millet, 2003), dans des termes, des « schémas », des « figures », des mécanismes clairs et explicites, faisant explicitement référence à une maîtrise détaillée des contenus des cours qui focalisent l'attention sur les photocopiés et notes de cours. La lecture de livres est plus rare, le contenu du cours est le support principal autour duquel s'organise le travail universitaire. Pour reprendre le modèle d'analyse élaboré par Pierre Bourdieu, on peut dire que ces filières occupent le pôle du « pouvoir temporel » du « champ universitaire » (Bourdieu, 1984), où le savoir se présente prioritairement sous la forme d'un ensemble statique de connaissances acquises normalisées en vue de parvenir à remplir une fonction d'exécution et de conservation.
- Et les filières où il y a plutôt « des choses à comprendre » à partir de corpus d'auteurs, d'œuvres, de méthodes, etc. Il s'agit alors moins d'apprendre et de reproduire « par cœur » un savoir technique transposable que de s'approprier une pensée, d'acquérir une « posture », un « esprit ». La lecture (exploratoire) de livres est ici constitutive du travail universitaire, le contenu du cours n'est pas le seul support autour duquel s'organise le travail universitaire (Millet, 2003).

Certes, établir un dossier, un mémoire, etc., implique un respect de « techniques de fabrication » (Millet, 2003), mais ceux-ci fournissent un cadre assez général, dont les contenus et logiques restent relativement peu codifiés. A ce titre, le contenu des cours, à la différence des savoirs plus standardisés, s'appuie d'abord sur le travail personnel des enseignants-chercheurs. Ces filières occupent quant à elles le pôle du « pouvoir spirituel », où le savoir se présente comme hétérodoxe, en cours d'élaboration et en état permanent de transformation.

La logique des usages des ressources pédagogiques repose ainsi sur la nature « sociale-cognitive » des savoirs transmis : il y a des filières qui transmettent d'abord des notions techniques, des savoirs standardisés à connaître « par cœur » (schémas, figures, lois, etc.), et des filières aux connaissances plus globales, aux contours mal définis et dont l'appropriation est plus personnelle afin de permettre de réinvestir des principes de connaissance, d'acquérir et mettre en œuvre un ensemble de postures mentales; « lire » n'a pas la même signification selon qu'on est étudiant en STS ou en SHS. Cela ne va pas sans répercussion sur les outils pédagogiques utilisés pour s'approprier ou construire ses propres connaissances disciplinaires : ALL et SHS auront tendance à délaisser les supports pédagogiques les plus strictement scolaires (mémo-fiches, livres d'exercices, etc.).

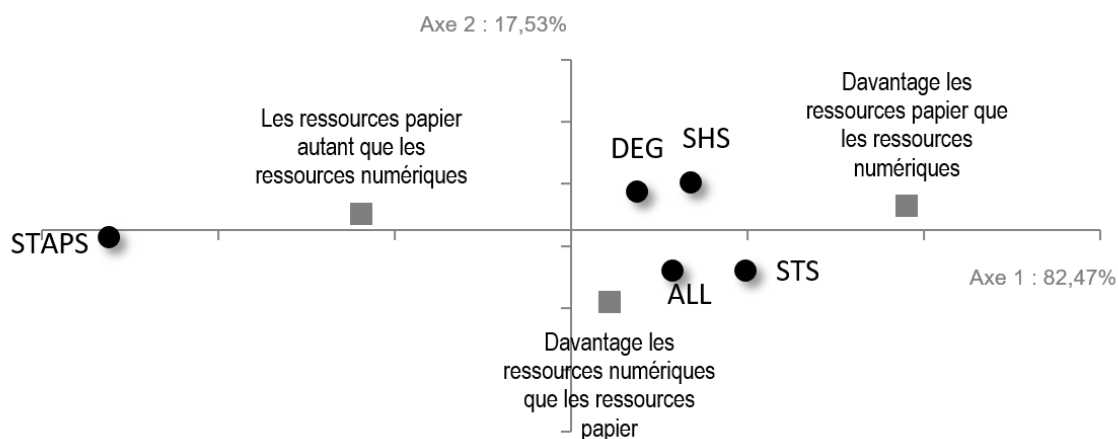
En médecine par exemple, paradigme du pôle « des choses à savoirs », du fait d'un savoir « standardisé et systématique », « l'orientation de la lecture, le choix des livres, les objectifs à atteindre, les repérages d'informations, etc., s'appuient sur l'existence d'un stock documentaire objectivé (et systématisé) qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires » (Millet, 2003, p. 182). Il suscite des formes de lecture « informatives, brèves et ciblées », lesquelles sont la plupart du temps liées à la nécessité de compléter un cours, de rechercher une information précise sur un sujet particulier. En dehors de cet objectif, la lecture (de livre) est rare, elle arrive « en dernier recours », elle n'est pas identifiée comme constitutive du travail universitaire, ce serait prendre le risque de « perdre son temps » (Millet, 2003, p. 184).

Des usages différenciés du papier et du numérique

L'enquête remarquait en 2012 que « peu de différences émergent spécifiquement sur l'usage des ressources numériques en fonction des filières d'études. La clé de différenciation reste le type de ressource pédagogique, et non son support, qu'il soit papier ou numérique » (Fradet, Pelage et Leroux, 2012, p. 72). Il serait alors tentant d'en conclure que ces différences que nous venons de mettre en évidence transcendent le format utilisé. Pourtant, une analyse statistique un peu fine des résultats (Figure 6) permet de mettre en évidence une tendance assez claire. Se dessine en effet un usage différencié des formats en fonction de la filière, ce qui est particulièrement clair pour la filière STAPS.

Figure 6

Corrélation entre filière d'étude et format de ressource privilégié



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables dont ALL (18%), DEG (24%), SHS (18%), STS (25%), STAPS (16%).

La différence qu'il y a entre « papier plus que numérique » et « numérique plus que papier » montre une tendance pour les étudiants ALL et STS à s'orienter vers le format numérique par rapport aux autres filières d'étude, tandis que la tendance est inverse pour les étudiants de SHS et DEG, et différente, à part, pour les étudiants de STAPS. Ces différences doivent toutes quelque chose au type de ressources pédagogiques privilégiées : STAPS utilise plus que toutes les autres filières les mémo-fiches et les livres d'exercice en format papier, mais utilise aussi, plus que toutes les autres filières, les mémo-fiches et polycopiés de cours en format numérique.

Le poids de l'année de formation

L'attention portée aux différences entre année de Licence tient au fait que les enquêtes jusqu'alors menées sur le poids des matrices disciplinaires portent exclusivement sur le cycle de Licence. Les différences matricielles se retrouvent-elles à l'identique quelle que soit l'année de formation? Il semble que cela ne soit pas aussi clair.

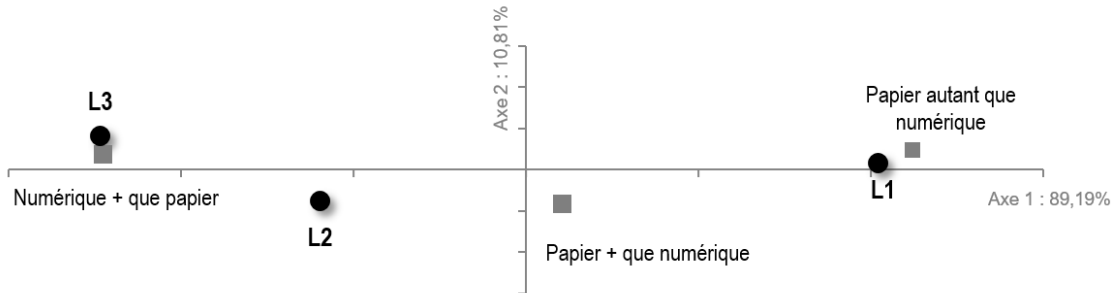
L'analyse des données fait d'abord apparaître que les étudiants de 3^{ème} année de Licence sont plus enclins à utiliser les ressources *numériques* que les étudiants de 1^{ère} année. Les propos suivant de cet enseignant-chercheur illustre bien cet aspect :

« On ne peut pas dire que je me tourne naturellement vers l'université pour préparer mes cours. Alors... Là il faut quand même que je fasse un distinguo : ce n'est pas vrai pour les Master, parce que par Domino on peut avoir les bouquets de revues, et que maintenant on fait travailler, et quand je dis maintenant, c'est depuis quelques années, il y a 10 ans ce n'était pas comme ça, on fait travailler nos étudiants à partir d'articles, et ces articles on les fait récupérer sur les bouquets de revues, donc je peux considérer que mes séminaires, je les prépare à partir du portail Domino. » (Enseignant-chercheur, Histoire culturelle)

Il apparaît que l'avancée dans le cursus universitaire est liée à une meilleure appréhension de l'offre documentaire sous format numérique. On constate un processus de *familiarisation (socialisation) aux ressources pédagogiques numériques* (Figure 7). Le papier reste globalement privilégié, mais par exemple pour les filières ALL et SHS, les étudiants de L3 vont avoir tendance, plus qu'en L1 ou L2, à consulter des supports pédagogiques préférentiellement *en format numérique*.

Figure 7

Ancienneté dans la formation et format de ressource privilégié

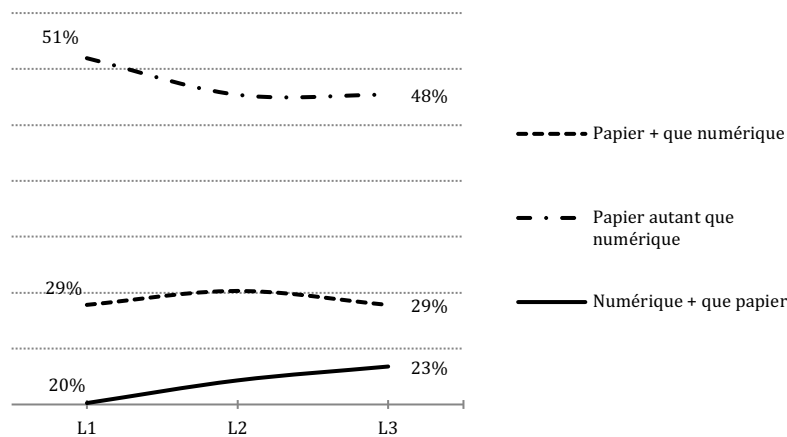


Note. Source : 1010 questionnaires exploitables dont L1 (46%), L2 (32%), L3 (22%).

Si on regarde l'évolution au niveau des logiques d'usage (Figure 8), et même si les pourcentages sont faibles, il apparaît à travers les données et les courbes ci-dessous une tendance faisant que si la logique d'usage « papier autant que numérique » domine, cet usage tend à diminuer de L1 à L3 (-3%), au profit du numérique (augmentation de la logique « numérique plus que papier » de +3%), l'usage du papier (logique « papier autant que numérique ») restant constant.

Figure 8

Évolution des logiques d'usage des formats



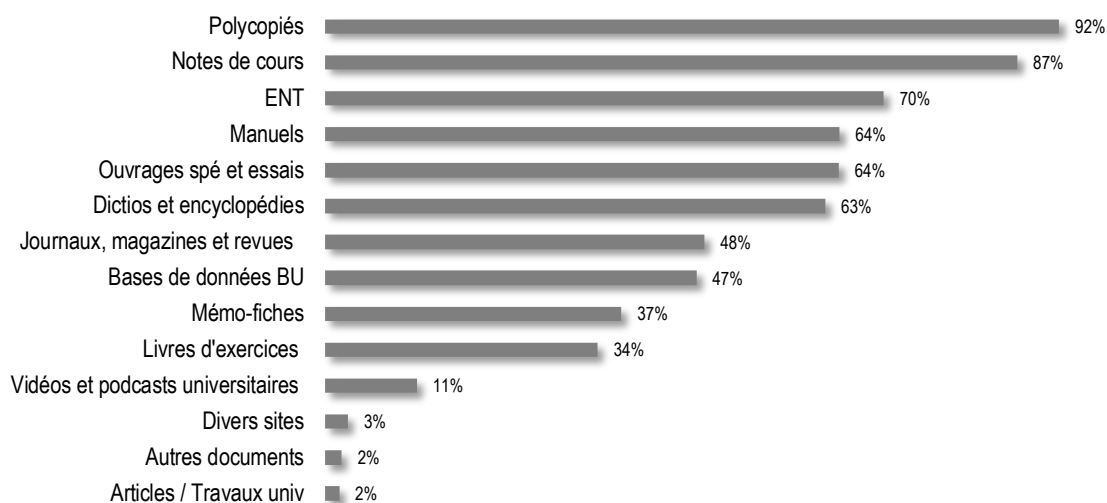
Note. Source : 1010 questionnaires exploitables

Une expertise disciplinaire et documentaire

Comme l'indique le graphique ci-dessous (Figure 9), en cycle de Licence, ce sont les ressources pédagogiques de type « scolaire » qui sont privilégiées : photocopiés (92%), notes de cours (87%), Espace numérique de travail (70%) et manuels (64%). Cela renvoie bien entendu à un besoin d'acquisition de connaissances généralistes et disciplinaires : il faut acquérir « les bases » d'une discipline plus ou moins exigeante et complexe. Dimension qui se double de l'aspect « primo-arrivant » d'étudiants encore imprégnés des « manières d'étudier » acquises jusqu'au Lycée les portant à éviter d'étoffer leurs lectures de leur propre initiative (Courtecuisse et Després-Lonnet, 2006; Perret, 2013).

Figure 9

Des supports pédagogiques de type scolaires privilégiés

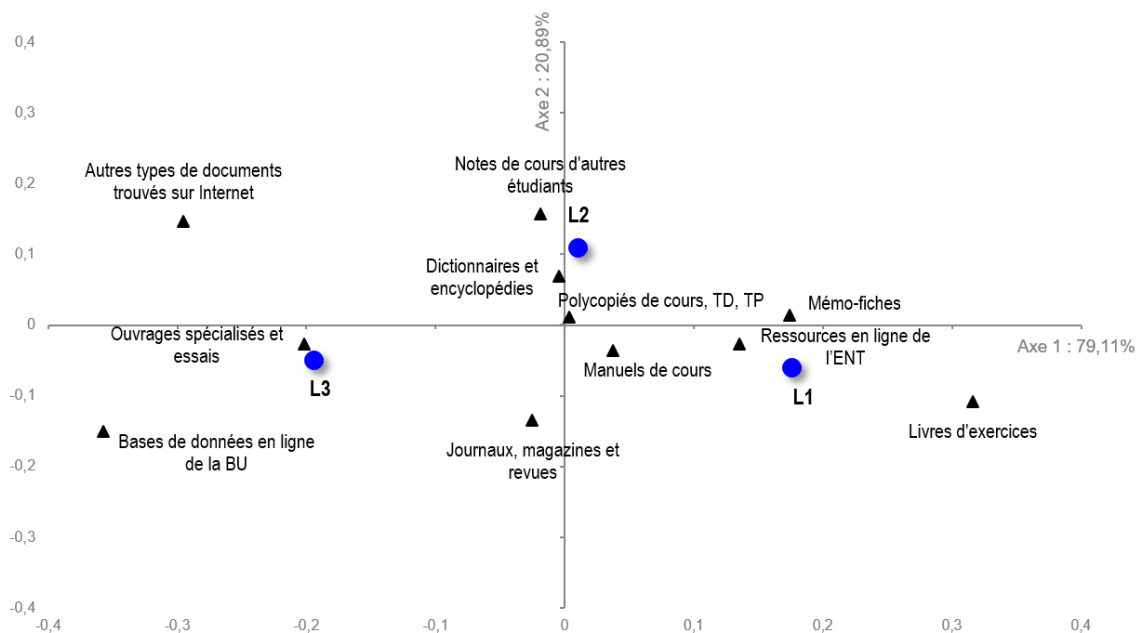


Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

La Figure 10 montre quant à elle des choix différents de documents pédagogiques en fonction de l'année de Licence. L'année L1 est symétriquement opposée à l'année L3, quand L2 est situé dans une position intermédiaire, sorte d'année transitoire vers un changement de comportement. On voit que les étudiants de L1 vont privilégier les manuels, les mémo-fiches, l'ENT, les livres d'exercices, et délaisser par contre les ouvrages spécialisés. Les valeurs restent faibles, mais lorsqu'il est question de l'usage d'articles scientifiques et de travaux universitaires, les valeurs passent de 1% (en L1) à 4% (en L3).

Figure 10

Ancienneté, expertise disciplinaire et expertise documentaire



Note. Source : 1010 questionnaires exploitables.

Comme le souligne l'enseignant-chercheur cité ci-dessous, les changements dans le temps des usages des ressources pédagogiques (ici au format numérique) sont directement liés à l'évolution de la nature même des supports pédagogiques utilisés au long de la formation universitaire :

« Ensuite (après les livres et les cours d'autres enseignants), mais en licence ce n'est pas toujours le cas, c'est plus en cycle Master : la troisième ressource principale c'est les articles scientifiques. » (MCF, informatique)

Les étudiants de L3 vont donc commencer à s'orienter vers des supports plus experts : ouvrages spécialisés et essais, base de données en ligne de la BU, journaux, revues et articles scientifiques, donc vers des lectures qui réclament un certain niveau de compétence et des préoccupations intellectuelles avancées; ils délaissent progressivement les supports plus « scolaires » sans pourtant les abandonner complètement. Progressivement, avec l'avancée dans le cursus de formation, on constate ainsi l'acquisition d'une expertise disciplinaire qui va de pair avec une plus grande expertise documentaire que les étudiants de L1 et L2 n'ont pas encore intégrée.

Conclusion et perspectives

Les résultats, même limités à une analyse de la distribution sociale des ressources pédagogiques numériques entre les étudiants de premier cycle à l'université, montrent que le passage au numérique n'a finalement rien modifié des facteurs matriciels qui structurent l'appropriation étudiante des ressources pédagogiques en leur format papier. Dans les cycles de Licence, la filière d'étude continue de déterminer l'orientation vers telle ou telle ressource numérique telle qu'elle se définissait pour les ressources imprimées, ressources qui n'ont d'ailleurs pas disparues, le papier restant le format privilégié des étudiants

(plutôt qu'une conversion au « tout numérique », se confirme ici une forme d'hybridation des formats). Des logiques plus profondes persistent et commandent l'ordre des usages réels quels que soient les formats utilisés. Les enquêtes sur l'impact des matrices disciplinaires auxquelles nous avons fait référence ont cherché à identifier le principe des différences constatées : il se situe dans la *nature même des savoirs transmis*, et c'est pour cette raison même que la nature des ressources documentaires est elle-même différente. Dans les filières comme les SHS par exemple « le texte imprimé est l'outil indispensable à partir duquel les étudiants puisent la matière de leurs propres productions, s'approprient des grilles d'interprétation, réinvestissent des langages conceptuels, et entrent ainsi progressivement dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner » (Millet, 2010, p. 9).

Toutefois, cet effet de la discipline ou filière d'étude semble trouver quelque limite dans l'expertise disciplinaire progressivement acquise par les étudiants. *Quelle que soit la discipline* en effet, on constate que l'usage des ressources numériques tend à augmenter avec l'expertise grandissante croisée du travail étudiant et de l'offre éditoriale (plus de ressources spécialisées : articles, ouvrages spécialisés...). Ici aussi c'est en quelque sorte la nature même des supports documentaires qui change avec la nature même des connaissances acquises, mais d'une autre manière : des connaissances généralistes permettant d'appréhender les bases d'un savoir (ce qu'est une cellule par exemple) et d'une discipline (ce qu'est la sociologie par exemple), à l'expertise d'un travail étudiant progressivement tourné vers l'apprentissage des actes de la recherche. L'effet de la matrice disciplinaire comme matrice *de socialisation disciplinaire* ayant progressivement relativement moins de poids.

Aussi, il reste à mener une enquête sur les niveaux plus avancés des cursus universitaires, les travaux existants sur lesquels nous nous sommes appuyés étant limités aux niveaux Licence. Nous posons en fin de compte l'hypothèse d'une persistance des différences disciplinaires aux niveaux supérieurs des cursus universitaires. Toutefois, cette persistance croise une augmentation globale de l'usage des ressources numériques, l'usage des ressources imprimées devenant marginale, même pour les filières SHS et lettres. Cela tient, et c'est notre hypothèse, au fait que le format éditorial de type « article de recherche » devient le support documentaire *exclusif* pour les filières scientifiques et techniques (les formats type « manuel de cours », « mémo-fiches », « livres d'exercices » perdent naturellement de leur intérêt) et le support documentaire *privilegié* pour les filières SHS et lettres (les formats type « ouvrage spécialisé », « essais », etc., conservant de leur pertinence).

Cependant, avec la croyance en la rapidité des changements qu'impose le développement du marché et le déploiement politique du numérique à l'université et au-delà, on pourrait se demander si en 2020 nos résultats ne sont pas quelque peu obsolètes. Il semble qu'il n'en soit rien. D'abord parce que si des changements sont survenus entre 2012 et 2020, ces changements ont été bien plus grands encore entre 1997, 2003 (années respectives des enquêtes de B. Lahire et M. Millet) et 2012, alors qu'on ne constate pas de bouleversement de l'ordre des pratiques. Ensuite parce qu'aujourd'hui encore cette partition des disciplines se fait éminemment sentir :

« On sait qu'il y a un transfert de la documentation du papier vers l'électronique. Alors, on n'en est pas encore à un niveau de vases communicants, mais c'est plutôt une offre qui est complémentaire, on voit que c'est justifié sur certaines disciplines, où il existe une très forte pression : sur les manuels, là, on a quasiment des succès assurés. (...) C'est-à-dire que dans les habitudes de consultation, on a une différence en fonction des disciplines. » (Bibliothécaire, responsable de secteur documentaire « lettres et sciences humaines », chargé de mission « indicateurs et évaluation »).

Au regard du poids de cette pratique dans le travail universitaire et la réussite ou non des premières années d'études supérieures, les logiques internes de différenciation des usages des ressources

pédagogiques numériques (et imprimées) à l'université méritent bien une attention sociologique particulière. A l'heure d'une banalisation de ces outils et contenus, lesquels s'interposent toujours plus systématiquement entre l'enseignant, le savoir disciplinaire et l'étudiant, il semble important d'intégrer l'analyse de ces logiques différentielles à l'élaboration des projets pédagogiques numériques. Pourtant, ces aspects restent encore trop peu étudiés et trop peu considérés dans la compréhension des modes d'appropriation des savoirs disciplinaires des étudiants. Sur la base des mêmes hypothèses développées ici, deux perspectives restent à développer : multiplier les enquêtes sur la compréhension des usages documentaires numériques des étudiants sur des niveaux de formation plus élevés, comme le Master et le Doctorat, et prolonger l'analyse exploratoire esquissée ici sur la population des enseignants : « les pratiques, les représentations et les manières de travailler et surtout d'enseigner des universitaires » jouant un rôle décisif dans « les processus de socialisation des pratiques étudiantes » (Millet, 2013, p. 87). Ce dernier point fera l'objet d'un prochain article.

Liste de références

- Actes de la recherche en sciences sociales*. (2015). Espace des disciplines et pratiques interdisciplinaires, 5(210).
- Actes de la recherche en sciences sociales*. (2003). Les Contradictions de la "démocratisation" scolaire, 149.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P. Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris. Minuit.
- Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement supérieur. Une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*. 48, 41-61. <https://doi.org/10.3917/soco.048.0041>
- Boyer, R. Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*. 136, 97-105. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2829
- Chartron, G. Epron, B. et Mahé, A. (dir.). (2012). *Pratiques documentaires numériques à l'université*. Villeurbanne. Presses de l'Enssib. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68257-pratiques-documentaires-numeriques-a-l-universite.pdf>
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 149, 61-73.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 183, 14-31. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0014>
- Cordier, A. (2018). Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès*. 78, 179-189
- Courtecuisse, J.-F. (2008). La complémentarité "livres-Internet" dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720
- Courtecuisse, J.-F. et Després-Lonnet, M. (2006). Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. 2, 33-41. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>
- Deshoulières, B. Nacher, C. et Panijel, C. (2003). Synthèse de l'atelier "Enseignement supérieur". *Assises nationales Éducation à l'information et à la documentation*. <https://urfist.chartes.psl.eu/anciensite/Assises/Ass-synthAtSup.htm>
- Fradet, A. Pelage, O. Leroux, J.-B. (Juin 2012). *Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Rapport enssib-CSA.
- Groupe de travail. (Juin 2016). *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*. Rapport du LISEC (Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 42(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/rsa.732>
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris. La documentation française.

- Lahire, B. (1998). Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. 43(5), 58-61. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0058-011>
- 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).
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire, étude sociologique*. Lyon : PUL.
- Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires, Dans Neyrat, Y. (dir.) *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13- 26). L'Harmattan.
- Millet, M. (2013.) Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation. Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157>
- Perret, C. (2013). « Pratiques de recherche documentaire et réussite universitaire des étudiants de première année ». *Carrefour de l'éducation*. 35, 197-215.
- Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 210, 11-27.