

Regards étudiants sur la nécessité et les finalités d'une formation à la maîtrise de l'information : une enquête au SCD de l'Université de Polynésie française

Kari DESSERTAZ

Sous la direction de Mme Élisabeth NOËL
Conservateur à l'Enssib, coresponsable de FORMIST

Résumé :

Dans cette étude, nous abordons le thème des formations méthodologiques à l'université sous un angle peu fréquent, celui des représentations sociales des formés.

À partir d'une enquête exploratoire à l'Université de Polynésie française, nous mettons à jour la singularité des formations à la recherche documentaire dans les représentations étudiantes et dégageons quelques figures-types autour desquelles ces représentations s'organisent. L'Internet, comme outil de recherche de l'information et notamment dans ses rapports à la forme-livre, semblerait être l'un des axes centraux de ces représentations étudiantes.

Nous suggérons enfin que les représentations sociales des formés, mais aussi des formateurs, constituent un élément-clef de toute formation de méthodologie documentaire, ou à la maîtrise de l'information, mise en place dans et par une bibliothèque universitaire. Ces représentations participeraient pleinement à la dynamique de ce type de formation.

Descripteurs :

Université française du Pacifique

Bibliothèques -- formation des utilisateurs -- Polynésie française

Représentations sociales

Internet

Toute reproduction sans accord express de l'auteur à des fins autres que strictement personnelles est prohibée.

Abstract:

This study provides a perception-based-analysis of the training sessions in methodology and information literacy at the university; the axis of analysis is the students' social perception of these sessions.

This case study is founded on an exploratory survey at the University of French Polynesia. We point out the specificity of the information literacy's training sessions amongst the learners' representations and identify some typical forms of the students' perception.

The Internet appears as an important dimension of these representations, through two aspects: the Internet as a documentary research tool and its relations to the book-as-symbol.

Eventually, we suggest that the representations of both, trainers and learners, take an essential part in the process of any information literacy's training session and also in its organization by and in scholarly libraries.

Keywords :

Libraries and students -- French Polynesia

Library orientation for college students

Social perception – case studies

Internet

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
1. CADRAGE GÉNÉRAL	6
2. CONTEXTE DE L'ENQUÊTE	7
3. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE	9
4. PROBLÉMATIQUE	10
AVANT-PROPOS	12
I. UNE PERSPECTIVE THÉORIQUE	14
1. UN CADRE D'ANALYSE	14
1.1. <i>Le choix d'une notion</i>	14
1.1.1 Une notion transversale	14
1.1.2 Une polysémie à contrôler	15
1.2. <i>Un outil pertinent</i>	15
1.2.1 Un domaine légitime	15
1.2.2 Une définition préalable	16
1.3. <i>Des précautions liminaires</i>	17
1.3.1 D'ordre épistémologique	17
1.3.2 D'ordre ontologique	18
1.3.3 D'ordre sociologique	18
1.3.4 D'ordre méthodologique	19
2. DES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	19
2.1. <i>Une hypothèse de départ</i>	20
2.2. <i>Les hypothèses complémentaires</i>	21
2.2.1 Le poids et la force du conformisme	21
2.2.2 L'illusion du tout numérique	21
2.2.3 Des outils, des techniques apparemment peu ordinaires	22
2.3. <i>Quelques présupposés</i>	22
2.3.1 À propos de l'institution universitaire	22
2.3.2 À propos des filières universitaires	23

2.3.3	À propos des habitudes de travail intellectuel.....	23
3.	CONCLUSION PROVISOIRE : DES FAMILLES DE REPRÉSENTATIONS ?	24
II.	UNE DÉMARCHE DE TERRAIN	26
1.	LE TRAVAIL D'ENQUÊTE.....	26
1.1.	<i>Les outils d'enquête.....</i>	26
1.1.1	Un questionnaire	26
1.1.2	Les associations libres.....	27
1.1.3	Le traitement des données	27
1.2.	<i>Les conditions de l'enquête.....</i>	28
1.2.1	Lieux et temps de l'enquête.....	28
1.2.2	Une situation particulière d'enquête	29
1.2.3	La population étudiée : un échantillon représentatif ?	29
2.	QUELQUES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS	30
2.1.	<i>Des regards partagés sur les formations à la méthodologie documentaire.....</i>	31
2.1.1	Méthodologie disciplinaire vs méthodologie documentaire.....	31
2.1.2	Quelques figures ou représentations exemplaires isolables	32
2.1.3	Encadrement et schémas pédagogiques.....	35
2.2.	<i>Des regards contrastés sur la dimension documentaire d'Internet.....</i>	37
2.2.1	Internet : entre utilité manifeste et nécessité supposée	37
2.2.2	Des représentations singulières repérables.....	39
3.	CONCLUSION PROVISOIRE : UN CAS EXTRÊME ?	41
	CONCLUSION.....	43
1.	UN RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....	43
2.	OUVERTURE	45
	BIBLIOGRAPHIE	48
	TABLE DES ANNEXES	54

Introduction

Dans ce mémoire, nous nous proposons d'aborder, sous un angle original, le thème des formations à la maîtrise de l'information et de le traiter du point de vue des formés eux-mêmes, c'est-à-dire en partant de la perception des étudiants.

À partir d'un cas concret, l'Université de Polynésie française, et des résultats d'une enquête de terrain menée en son sein, nous tenterons de dégager les différentes figures que peuvent prendre aux yeux des étudiants ce type de formations méthodologiques. Parmi ces formations, nous nous intéresserons plus particulièrement à celles de type "méthodologie documentaire" et à leurs caractéristiques en terme de représentations étudiantes. En arrière-plan, tout au long de ce travail, nous aurons à l'esprit à la fois le constat, souvent fait en bibliothèque universitaire, des limites de nos formations à la méthodologie documentaire, et une interrogation, liée à ce constat, sur la place de la formation à la maîtrise de l'information dans la politique des bibliothèques universitaires et dans celle de l'institution universitaire elle-même.¹

Pour la communauté des bibliothécaires et conservateurs, un des enjeux de ce travail serait, éventuellement, de reconsidérer et de réévaluer en partie, à la lumière de nos premiers résultats, le rôle, les méthodes, voire la portée des actions d'un SCD dans la politique de formation des étudiants, notamment de première année, à la méthodologie du travail universitaire. Il s'agirait, pour les responsables de la formation en bibliothèque universitaire et pour les chercheurs, de ne plus négliger dans leurs approches cette dimension du processus de formation que sont les représentations sociales.

¹ Morin, Nicolas, « Information literacy », *BiblioAcid* [blog], 2 janvier 2005. Disponible en ligne. < URL : <http://biblioacid.typepad.com/> > (consulté le 2 janvier 2005) ; [AS], « Définition de l'information literacy », *Urfist Info* [blog], décembre 2004. Disponible en ligne. < http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2004/12/ddefinition_de_li.html > (consulté le 2 janvier 2005).

Avant de présenter ce qui constitue la spécificité de notre démarche et de définir les axes de notre problématique, nous brosserons succinctement un tableau du paysage institutionnel dans lequel ces formations méthodologiques ont officiellement émergé et progressivement pris de l'ampleur, et préciserons dans quel cadre universitaire notre enquête s'est déroulée et cette problématique s'inscrit.

1. Cadrage général

Dans un contexte marqué à la fois par l'arrivée, numériquement massive puis en voie de stabilisation, de nouveaux publics, par une réforme générale des études et par le développement des ressources électroniques, la maîtrise de l'information tend depuis peu à devenir un volet important sinon une priorité reconnue et légitime de l'enseignement supérieur universitaire.²

Différents modules ont ainsi été, ces dernières années, mis en place dans un grand nombre d'universités françaises. Si les intitulés de ces modules demeurent voisins sinon semblables d'un site à l'autre³, tant les contenus que les formes et les modèles pédagogiques diffèrent sensiblement. Néanmoins, les objectifs généraux de ces formations restent les mêmes.

La réforme « Bayrou » de 1997, puis celle du LMD depuis 2002, ont fortement contribué à réinscrire les formations à la maîtrise de l'information ou de méthodologie documentaire dans les cursus.⁴ L'institutionnalisation de ce type de formation ne répondait pas seulement à une contrainte d'ordre externe, ici réglementaire, mais aussi à un état de fait, à une urgence d'ordre pédagogique.

² Dubois, 2004 ; Tosello-Bancal, Jean-Émile, « Le point sur la formation des usagers », *Travail universitaire et maîtrise de l'information : de la stratégie aux méthodes pédagogiques, Deuxièmes rencontres Formist*, 13 juin 2002, octobre 2002. Disponible en ligne. < URL : <http://formist.enssib.fr/412567A0004D098D/Vframeset/EIST> > (consulté le 26 décembre 2004).

³ Par exemple, « méthodologie universitaire et documentation », « recherche documentaire et maîtrise de l'information », « méthodologie du travail universitaire ». À ce groupe, nous ajoutons les modules de type « projet professionnel ».

⁴ Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise et arrêtés des 30 avril et 23 mai 1997 ; décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 (version consolidée au 17 juillet 2004), arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence et arrêtés du 25 avril 2002 relatifs au diplôme national de master, au diplôme d'études supérieures spécialisées, aux études doctorales. Ces textes sont accessibles en ligne,

En effet, deux caractéristiques majeures de ces « nouveaux étudiants »⁵ ont notamment conduit les universités à ne plus reculer devant la nécessité d'un apprentissage méthodologique général ou spécifique selon les cas et donc à leur proposer des modules adaptés. D'une part, les compétences manifestes de ces étudiants s'écartent souvent des exigences minimales d'un cursus universitaire classique ; de l'autre, ils constituent un public décalé par rapport aux attentes pédagogiques des enseignants. Si la dimension didactique reste prioritaire dans ce type de formation⁶, elle est redoublée par une double exigence, celle de la réussite aux examens et de la poursuite des études et celle d'une affiliation ou intégration facilitée à l'institution⁷.

De plus, l'acquisition de ces compétences méthodologiques par la maîtrise des lieux, outils et techniques de travail, apparaît comme l'une de ces conditions non-dites de la réussite universitaire, comme l'un de ces « allant de soi »⁸ de l'institution dont le caractère implicite échappe en partie à ces nouveaux étudiants⁹.

L'introduction de ces formations à la maîtrise de l'information fut indéniablement une des étapes importantes dans le mouvement d'adaptation des universités françaises à ces nouveaux publics.

2. Contexte de l'enquête

Suivant le mouvement de fond qui touche les universités françaises aussi bien en métropole qu'outre-mer, l'Université de Polynésie française (UPF) a entrepris un passage partiel au LMD à la rentrée 2004. En effet, la réforme ne

gratuitement, sur *Légifrance* : < URL : <http://www.legifrance.com/WAspad/RechercheSimpleTexte.jsp> > (consulté le 29 décembre 2004).

⁵ Erlich, 1998.

⁶ Au sens d'une acquisition, ou redécouverte ou approfondissement, de nouveaux savoirs et savoir-faire : ici, un apprentissage des formes du travail universitaire, la maîtrise de l'information étant l'une de ces formes.

⁷ Blöss, 2002 ; Boyer et al., 2001 ; Coulon, 1997 et 1996.

⁸ Millet, 2003, p. 130-131 ; Alava et Romainville, 2001, p. 172 ; Coulon, 1997, p. 132-133.

⁹ Monfort, 2000, p. 59, remarque la « faiblesse apparente » des attentes de l'institution. Marcoin, 1993, p. 108, souligne la possible contradiction entre ces attentes (à la fois pousser à la lecture et épargner des lectures, par exemple).

concerne que deux des trois départements de l'université : Sciences et technologies, à l'exception de la préparation au premier cycle d'études médicales (PCEM), et Lettres, langues et sciences humaines. En outre, au sein de ces départements, tous les niveaux des différentes filières ne sont pas cette année touchés par la réforme ; le troisième département, Droit et AES, ayant prévu de passer au LMD à la rentrée 2005.¹⁰

Parmi les effets induits par ce bouleversement des études, l'un se rapporte au domaine des formations méthodologiques à l'UPF avec l'introduction d'un nouveau module dit "Projet professionnel de l'étudiant" et la généralisation des formations de méthodologie documentaire pour les étudiants de 1^{ère} année.¹¹

Organisés sous forme des travaux dirigés (TD), ces deux modules constituent avec les TD de méthodologie disciplinaire¹² un bloc qu'on pourrait appeler méthodologie du travail universitaire (MTU). Il semble évident que la "maîtrise de l'information" se présente comme l'une des dimensions communes à ces trois types de TD, sinon leur dimension commune.¹³

On ajoutera que les TD, obligatoires, de méthodologie documentaire se décomposent en deux parties : une visite-présentation de la bibliothèque assurée par un membre du personnel du SCD ; un travail de l'étudiant sur questionnaire, encadré par un enseignant, avec lequel collabore le responsable de la visite.

L'acquisition de ces différentes compétences méthodologiques est un enjeu d'autant plus majeur pour l'UPF que l'échec, sous les formes de l'abandon et du redoublement, s'y avère important, particulièrement pour les étudiants de 1^{ère} année.¹⁴ On mesure donc que la perception, aussi variée soit-elle, des modules de

¹⁰ Pour le détail des filières (mentions et parcours par domaine), voir la rubrique « Liste des diplômes préparés à l'UPF » sous l'onglet « Formations » sur <http://www.upf.pf/> (consulté le 4 janvier 2005).

¹¹ On notera que le fait d'être demeuré hors LMD n'a pas privé le département Droit AES de formations à la méthodologie documentaire pour ses étudiants de 1^{ère} année.

¹² Découverte et apprentissage des outils et techniques de référence dans chaque discipline : de l'histoire à la géologie en passant par la littérature française ou l'informatique, par exemple.

¹³ On remarquera que la bibliothèque universitaire n'est qu'un des acteurs, qu'un des lieux, incontournable certes, de ces formations.

¹⁴ D'autant plus que cet échec touche prioritairement une proportion relativement plus élevée d'étudiants dotés de baccalauréat de la filière technique (STT et STI). (En 2002, ils représentaient 42% de l'effectif étudiant à l'UPF contre

formation méthodologique par les étudiants pourrait être une variable non négligeable dans un processus abouti d'affiliation et de réussite.¹⁵

Précisons qu'ici nous nous intéresserons aussi bien aux étudiants de 1^{ère} année qu'aux autres, qu'ils aient suivi ou non une formation à la méthodologie documentaire.

3. Présentation de la démarche

Réalité institutionnelle et pédagogique avant tout, les formations à la maîtrise de l'information se révèlent être aussi un objet social complexe, digne d'analyses, et un terrain d'investigation privilégié.¹⁶

Traditionnellement, les études consacrées à ces dispositifs portent soit sur leurs contenus et organisation (relation pédagogique, outils et méthodes, formation de formateurs, évaluation ...), soit sur leurs missions et publics (lutte contre l'échec, socialisation des étudiants, référentiel de compétences ...).

Or, toujours perçus à partir du regard d'un autre¹⁷, ces dispositifs pourraient être revisités en partant du discours de ceux qu'ils prennent en charge. Il s'agirait moins de retrouver une « parole confisquée »¹⁸ que de laisser entendre une parole négligée, de peupler un silence. Bref, de replacer au cœur du dispositif l'apprenant, avec ses représentations ordinaires, ses catégories de perception, d'appréciation et de désignation¹⁹.

une moyenne de 17% dans les universités métropolitaines. Dans notre échantillon, leur taux est de 30% environ : voir l'annexe 2-1.)

¹⁵ L'UPF ne saurait être considérée comme une exception dans le paysage universitaire français : nous avancerons, à ce stade, qu'elle incarne une figure symptomatique, extrême peut-être, mais finalement représentative de l'ordinaire étudiant en matière d'échec dans un cadre LMD. Certains traits étant peut-être accentués dans le contexte polynésien.

¹⁶ Voir la bibliographie de Denecker, 2002 ou celle de Alava et Romainville, 2001.

¹⁷ Qu'ils soient enseignants, bibliothécaires, formateurs, chercheurs ou une institution, l'Université ou le Ministère.

¹⁸ Lenoir, 2000, p. 127 à propos de la parole des illettrés.

¹⁹ Denecker, 2002 reste une exception en ayant opté pour une approche largement théorique, axée sur la dimension cognitive des utilisateurs-apprenants.

Toutes précautions méthodologique prises, il s'agirait de prendre au sérieux la notion de « représentation sociale »²⁰, de mettre à l'épreuve d'une problématique et d'un terrain particuliers le caractère opératoire de cette notion. Et de se poser la question suivante : que devient l'objet « formation » lorsqu'on se place sur le terrain des représentations sociales, précisément d'étudiants ?

Par « formation », nous entendrons désormais, tout au long de ce travail, les formations consacrées à l'apprentissage de ce que les Anglo-saxons qualifient d'*information literacy*.²¹ Le choix du terme « formation à la maîtrise de l'information » pourrait certes apparaître arbitraire ; il offre néanmoins l'avantage de ne pas se restreindre au seul champ de la recherche documentaire, en intégrant à la fois son « aval » et son « amont »²² et aussi ce qu'on pourrait appeler une panoplie ou un répertoire de savoirs, techniques, outils, gestes et postures propres au travail intellectuel étudiant²³. Ce choix a le mérite, inverse, de nous rappeler que les formations de type « initiation à la recherche documentaire » ou « méthodologie documentaire » s'intègrent à un ensemble plus vaste, la méthodologie du travail universitaire.

4. Problématique

Ce travail se propose donc de partir de ce point de méthode – les représentations sociales d'une population définie, ici les étudiants d'une université donnée, comme objet légitime d'une enquête sociologique – et de tenter de répondre à un ambitieux programme par le biais d'une démarche de terrain : *saisir les représentations à travers lesquelles les étudiants perçoivent, conçoivent, voire imaginent, un dispositif de formation de type « maîtrise de l'information » ou*

²⁰ Jodelet, 1997 ; Moliner et al., 2002 ; Vergès, 2001.

²¹ Chevillotte, 2004, p. 24-25, à propos de la querelle terminologique ; Dubois, 2004, p. 14-16, pour le choix d'un intitulé ; Panijel, 1999, p. 15-18, pour les contenus que recouvre cet intitulé. Voir aussi la note 1.

²² Pochet, Bernard « Comment former les usagers ? Réflexions à partir de la diversité des expériences de formation organisées en Belgique », in Chevillotte, 2004, p. 65

²³ Comme, par exemple, la prise de notes en amphithéâtre ou lors d'une lecture personnelle, la rédaction d'une bibliographie ou d'un résumé, ou encore l'expression orale lors d'une soutenance.

« méthodologie documentaire », ceci particulièrement en regard de la nécessité et des finalités, supposées ou comprises, de ces formations.

Dans une première partie, nous définirons le cadre conceptuel de notre approche, fondé sur la notion de représentation sociale, et énoncerons nos principales hypothèses de travail. Nous dégagerons également les présupposés et les limites théoriques de cette approche. (I)

Dans une seconde partie, nous présenterons les outils d'enquête mobilisés et les raisons de leur utilisation, le protocole suivi et les questions qui éventuellement en découleraient. Enfin, nous récapitulerons, compte tenu des hypothèses de départ et des limites de notre échantillon, les principaux résultats obtenus et esquisserons quelques pistes de recherche ultérieures. (II)

Il ne faudrait pas cependant considérer ce mémoire comme la superposition de deux parties, au final indépendantes l'une de l'autre. Au contraire, elles sont organiquement ou intellectuellement liées au sens où le travail d'enquête - particulièrement, à travers la construction du questionnaire et l'interprétation des données recueillies - ne se comprend, n'est possible qu'en regard du cadre d'ensemble posé dans la première partie. Inversement, l'élaboration des hypothèses et la direction prise par notre réflexion, sur la base d'observations de terrain propres au stage et à notre expérience professionnelle antérieure, et sur celle d'une sélection de références bibliographiques, ne sauraient être séparées de la démarche de terrain à entreprendre, présentée dans la seconde partie.

Le choix d'une structure en miroir, avec deux parties qui se répondent, nous a permis justement de mettre en valeur ce que notre démarche de terrain a infirmé ou non, a laissé en suspens ; de distinguer hypothèses et résultats sans être tenté de substituer en cours les unes aux autres.

Avant-propos

Ce travail n'est pas une rêverie théorique ; il s'appuie donc sur une enquête de terrain. L'occasion nous en a été donnée lors d'un stage de trois mois, du 29 août au 19 novembre 2004, au SCD de l'Université de Polynésie française.²⁴

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, la période de cette rentrée a été propice à la mise en œuvre de notre étude compte tenu d'un premier passage, progressif et de certains départements, de l'université au LMD et de la modification consécutive de l'offre de formations, notamment en matière de méthodologie documentaire.

C'est dans ce cadre institutionnellement et culturellement spécifique que nous avons entrepris de répondre au programme présenté aux pages 10-11.

Quatre points pourraient positivement caractériser ce *travail à caractère exploratoire* :

- le concevoir comme un *détour*, du fait du choix d'une notion plus répandue dans d'autres champs de recherche en sciences sociales que dans celui de la formation des apprenants ;
- le considérer comme un *pari*, au sens où n'existait a priori aucune certitude quant à l'obtention de résultats exploitables ;

²⁴ Voir le document correspondant : *Accueillir, aider et former les étudiants de 1^{ère} année à l'heure du LMD : rapport de stage au SCD de l'Université de Polynésie française*, décembre 2004.

- le qualifier de *parti pris* sociologique, du fait du cadre conceptuel, des hypothèses et de la méthode choisis ;
- envisager sa *reproductibilité*, au sens d'une confrontation possible de notre questionnement et de notre démarche à d'autres terrains de même nature.²⁵

²⁵ La dimension de reproductibilité joue aussi un rôle dans la présentation de ce mémoire : le choix des deux parties permet mieux de dissocier discussion autour des hypothèses et de l'outil théorique d'un côté, discussion confrontant cadre théorique, méthode et interprétation des résultats de l'autre.

I. Une perspective théorique

« Certains parlent de la méthode avec gourmandise, avec exigence ; dans le travail, ce qu'ils désirent, c'est la méthode ; elle ne leur paraît jamais assez rigoureuse, assez formelle. »²⁶

1. Un cadre d'analyse

Privilégier un outil parmi d'autres, défendre une notion contre une autre, ne sont pas des gestes neutres. En effet, la mise au point d'un travail d'enquête implique préalablement une construction théorique solide, complète et explicite. Nous présenterons donc les grandes lignes de l'environnement intellectuel dans lequel prend place notre démarche, une définition de la notion sur laquelle cette démarche s'appuie, et les conditions d'un usage raisonné de cette notion.

1.1. Le choix d'une notion

1.1.1 Une notion transversale

Si le champ de la psychologie sociale fut le premier terrain d'utilisation et de théorisation de la notion de *représentation sociale*, progressivement d'autres disciplines des sciences humaines et sociales se l'approprièrent au prix, parfois, de quelques arrangements conceptuels ou méthodologiques.²⁷ Avec des fortunes diverses, plusieurs études furent ainsi menées aussi bien en ethnologie qu'en histoire, en géographie qu'en sociologie, ou encore en gestion et marketing, toutes

²⁶ Barthes, Roland, *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*, Paris : Éd. du Seuil, 1984, p. 355.

²⁷ Le grand ancêtre étant, bien entendu, É. Durkheim et la sociologie durkheimienne la matrice de cette notion.

misant à la fois sur la puissance interprétative et la souplesse théorique de cet outil.²⁸

1.1.2 Une polysémie à contrôler

Contrepartie de cette souplesse, la polysémie sinon l'ambiguïté caractérisent aussi cette notion au vu des usages qui en sont faits par les différentes disciplines. D'une conception initiale mettant l'accent sur sa dimension intersubjective et sur son rôle d'instance intermédiaire entre l'individuel et le social, un glissement s'est opéré vers une référence au seul niveau collectif, voire sociétal.

Cette position, que nous n'adopterons pas ici, est parfaitement illustrée en histoire, notamment culturelle, et en ethnologie, par le recours à l'une ou plusieurs de ces catégories : représentations collectives, mentalités, attitudes mentales ou encore outillage mental.²⁹ L'étude des représentations au sein d'un groupe social donné, de leur possible diversité voire contradiction, des caractéristiques de leur distribution, n'est plus alors concevable qu'à l'horizon le plus large, et non à celui du seul groupe ou des individus qui le composent.³⁰

1.2. Un outil pertinent

1.2.1 Un domaine légitime

À privilégier ici une démarche d'inspiration sociologique, nous rappellerons que différents domaines de cette discipline ont été enrichis par l'emploi, souvent critique, de la notion de représentation sociale : la santé et la maladie, l'exclusion,

²⁸ Jodelet, 1997 ; Doise et Palmonari, 1986. Voir aussi Roussiau, Nicolas et Bonardi, Christine, *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*, Sprimont (Belgique) : Mardaga, 2001.

²⁹ À ces outils, plus ou moins datés, parfois abandonnés ou révisés, objets de commentaires et de critiques de la part des historiens eux-mêmes, nous opposerions volontiers celui d'univers mental et la démarche suivie par Carlo Ginzburg dans *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIIe siècle*, Paris : Aubier, 1980. Voir notamment le point 18, p. 18-20, sur la distance adoptée par l'auteur vis-à-vis de la notion de « mentalité collective ».

³⁰ « Celle-ci [ie l'histoire des mentalités] étudiée, a-t-on pu dire, ce qu'ont en commun " César et le dernier soldat de ses légions, Saint Louis et le paysan qui cultivait ses terres, Christophe Colomb et le marin de ses caravelles". », C. Ginzburg, op. cit., p. 19 (citant J. Le Goff).

le travail et l'entreprise, la culture, l'éducation et la formation, parmi les principaux.³¹

Du point de vue de notre problématique, qui s'inscrit dans la lignée de ces travaux, il s'agira classiquement d'étudier les significations que des acteurs attribuent à un objet social, sinon aux pratiques relatives à celui-ci ; de mettre en œuvre une ou des techniques d'enquête, compatibles avec l'échelle d'analyse choisie, qui permettront de saisir les représentations sociales en jeu.

1.2.2 Une définition préalable

Prendre pour objet un dispositif social relatif à une population donnée dans un univers institutionnel et culturel particulier, nous conduit donc à fonder ce travail sur une acception précise de la notion de représentation sociale.

Nous éviterons d'effectuer un grand écart entre sociologie et psychologie, de réintroduire subrepticement une version de cette notion, directement importée des travaux de psychologie sociale, mais accommodée, pliée à certains présupposés sociologiques.³²

Nous rejoindrons, par une toute autre voie, et partagerons le constat énoncé par un chercheur qui revisitait récemment les modalités et les situations d'articulation entre l'individuel et le social³³. Même si la notion est a priori absente ou extrêmement rare dans les travaux de ce sociologue³⁴, sans faire violence à son

³¹ À titre d'exemples, citons les travaux de Claudine Herzlich et ceux de Janine Pierret ; le chapitre IV de *L'exclusion : l'état des savoirs*, sous la dir. de Serge Paugam, Paris : La Découverte, 1996 ; les dossiers « Représentations et apprentissage chez les adultes » et « Représentations sociales et formation » de la revue *Éducation permanente*, dans les numéros 1994-2, 119 et 2003-2, 155.

³² « [...] en bricolant une sociologie *de bric* (d'origine sociologique) et *de broc* (d'origine psychologique). » : Lahire, Bernard, « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique » in *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, sous la dir. de Bernard Lahire, Paris : La Découverte, 1999, p. 123 (souligné par nous).

³³ « Difficile en effet pour le sociologue de ne pas voir quelque cousinage intellectuel avec la manière dont certains psychologues parlent aujourd'hui de l'individu, de la pluralité de ses ressources cognitives ou de ses traits dispositionnels [...], de la cohérence très relative de sa conduite, et des contraintes situationnelles plus ou moins fortes auxquelles il a affaire. » : Lahire, Bernard, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte, 2004, p. 733.

³⁴ En effet, seuls sont pris en compte, exploités, ce que nous pourrions appeler les *opérateurs* des représentations sociales : les catégories d'entendement, de perception et de désignation, les schèmes mentaux. Précisons qu'ils sont avant tout, dans les travaux de ce sociologue, opérateurs des seules pratiques sociales ; voir par exemple *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan, 2001, 2^e éd., p. 223-229.

parti pris théorique nous pourrions alors parfaitement considérer les représentations comme un type de « ressources cognitives », comme une des dimensions fondamentales de l'acteur social ³⁵.

Nous proposerons donc de définir les représentations sociales comme schèmes de perception et d'appréciation socialement produits et partagés³⁶, comme « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orient[ant] et organis[ant] les conduites et les communications sociales, [...] interven[ant] dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation de connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales »³⁷.

Avant d'établir la liste des hypothèses qui nous guidera dans ce travail, il serait nécessaire de poser les limites à ne pas franchir, d'anticiper les objections à prendre en compte et les difficultés à surmonter ; en bref, de définir strictement le cadre théorique dans lequel nous utiliserons sans contresens flagrant la notion de représentation sociale.

1.3. Des précautions liminaires

1.3.1 D'ordre épistémologique

Ce travail part d'un quasi-postulat : la validité et le caractère opératoire de la notion de représentation sociale. Il présuppose donc qu'il est possible de saisir en partie, sinon de connaître, cette catégorie d'états mentaux pour un ensemble d'acteurs sociaux dans une situation donnée. Ce présupposé se traduit d'un point de vue pratique ainsi : des techniques d'analyse permettent d'étudier, pour un objet donné, ces états mentaux ; ces techniques exploitent principalement les contenus des discours recueillis, selon des protocoles définis. L'étude de ces états mentaux est donc permise à des conditions bien précises.

³⁵ Voir aussi Moliner et al., 2002, p. 12 et l'« ensemble d'éléments cognitifs ». Nous retrouvons à ce stade un des fils conducteurs du travail de Denecker, 2002. Voir par exemple p. 142 : « L'analyse du processus de recherche d'information montre la place centrale qu'occupent les représentations : [...] ».

³⁶ Doise et Palmonari, 1986, p. 87.

³⁷ Jodelet, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet, 1997, p. 53.

1.3.2 D'ordre ontologique

À l'objection qui aurait consisté à nier la réalité même de ces états mentaux, à invalider a priori la démarche adoptée, nous préfererions opposer celle de l'inexistence de représentations relatives à notre objet, dans la population de référence. Cette objection conduirait à répondre par l'affirmative à ces deux questions : "Pourrait-il exister un objet social sans représentation ?" et "Les pratiques sociales seraient-elles indépendantes des représentations qu'on (acteur social ou chercheur) pourrait éventuellement leur associer ?"

Dans le premier cas, nous perdrons toute raison d'étudier notre objet à partir de la problématique choisie. Dans le second, nous ne serions plus assurés de la valeur de nos résultats d'enquête. Cette objection nous contraindrait finalement à changer de cadre théorique, sinon d'objet.

1.3.3 D'ordre sociologique

Nous ne pouvons éviter de soulever deux autres interrogations quant au mode d'existence sociale de ces états mentaux.

La première touche au partage classique entre représentations ordinaires, « naïves » ou « profanes » et représentations « savantes », expertes ou professionnelles : "Doit-on présupposer une coupure entre les représentations étudiantes et celles des acteurs institutionnels, concernant notre objet ? Concevoir leur répartition entre ces deux groupes distincts ? Et pourquoi ne pas envisager l'autonomie respective de ces deux ensembles de représentations ?"

La seconde renvoie aux caractéristiques de ces états mentaux et prolonge la question précédente : "Aussi diverses et contradictoires fussent-elles, les représentations que les étudiants se feraient d'un dispositif de formation, seraient-elles déterminées ou marquées principalement par l'appartenance de cette population à une institution définie, ici l'université, et par un mode de socialisation, ici scolaire, spécifique ?"

Aucun présupposé quant à l'homogénéité des représentations « étudiantes » ou quant à leur détermination sociale ne saurait donc être avancé a priori ni retenu sans discussion.

Par ailleurs, l'objection seconde d'une atomisation absolue des représentations reste possible à ce stade. Le traitement et l'analyse des données d'enquête contrebalanceront ou non ce dernier argument, éventuellement le réfuteront, et permettront de répondre, partiellement, aux deux précédentes interrogations ; ceci, compte tenu de nos hypothèses et de notre terrain.

1.3.4 D'ordre méthodologique

Enfin, nous excluons à la fois d'étudier la genèse de ces représentations et de revenir sur la question, indécidable, de l'antériorité entre pratiques et représentations sociales.

Ces précautions posées, il s'agit de ne considérer *la* méthode, *le* modèle d'intelligibilité, et *l'*échelle d'analyse choisis que comme *une* méthode, *un* modèle d'intelligibilité, et *une* échelle d'analyse parmi d'autres. Précisons que les propositions théoriques précédentes ne prennent leur sens et leur portée qu'en regard des hypothèses ici élaborées.

2. Des hypothèses de travail

Ce que des étudiants pourraient dire, se représenter au sujet de formations de type maîtrise de l'information ou méthodologie documentaire n'est pas indépendant que ce soit des discours tenus au sein de l'institution universitaire³⁸, que ce soit des expériences et situations traversées, des stratégies adoptées par ces

³⁸ Par des enseignants, des bibliothécaires, par l'administration, ou par d'autres étudiants.

étudiants lors de séances de formation ou lors d'examens par exemple, ou encore, que ce soit du type d'études poursuivies (en termes de filière, de discipline et de niveau). Les représentations, que nous tenterons de dégager, s'ancrent en partie dans ces ensembles de pratiques, discursives ou non, propres à ces différentes catégories d'acteurs.

Avant d'élaborer le questionnaire d'enquête, nous énumérerons donc les principales hypothèses et leur corollaire, qui orienteront notre compréhension et notre analyse des représentations étudiantes relative à l'objet « formation »³⁹. Nous n'oublierons pas non plus de signaler les quelques présupposés propres à notre problématique et à notre terrain, qui borneront ce travail.

2.1. Une hypothèse de départ

Inspirée d'études et d'enquêtes antérieures⁴⁰ et d'observations personnelles, une première hypothèse de travail pourrait prendre la forme suivante : *l'acquisition de compétences relatives à la maîtrise de l'information ne relèverait pas directement du domaine de la formation pour une grande partie des étudiants, notamment de premier cycle ; ils ne la considèreraient pas comme nécessairement utile et indispensable.*⁴¹ *Ces derniers ne percevraient pas clairement les objectifs de tels apprentissages - de l'initiation à la recherche documentaire en bibliothèque à la découverte de techniques disciplinaires du travail intellectuel étudiant -, pas plus que leurs enjeux d'ailleurs.*⁴²

³⁹ Tel que nous l'avons défini p. 10.

⁴⁰ Mahé, 2003 ; Altet et al., 2001 ; Monfort, 2000 ; Alava, 1999.

⁴¹ Prédomineraient les formes, les techniques du « faire comme ça », de l'apprentissage sur le tas et du bricolage ; à ne pas confondre avec celles de l'amateur. Pour le « faire comme ça », voir Lahire, Bernard, *L'homme pluriel*, 2001, p. 145-147. Ces techniques joueraient aussi sur le registre du « faire avec », au sens des pratiques ordinaires de type tactique de Michel de Certeau, dans *L'invention du quotidien I. Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990, p. 50-68 (Folio / Essais). On retrouverait ainsi les « procédures obliques », les « cheminements détournés » et « ruses de l'approximation » de l'intelligence pratique chère à Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant, dans *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris : Flammarion, 1974, p. 304 (Champs).

⁴² Monfort, 2000, p. 69 : « Une étudiante de première année. Q : Cette façon de faire, comment elle t'est venue ? R : Naturellement en fait, ça suit un peu comme je travaillais avant. Un autre répondra à la même question : R : Concrètement, j'ai une méthode de travail qui m'est propre. ». On retomberait finalement sur des méthodes proches, plus ou moins bricolées ou réarrangées, utilisées pour des recherches différentes, sur des outils eux-mêmes différents.

2.2. Les hypothèses complémentaires

2.2.1 Le poids et la force du conformisme

Hypothèse 1 : Les étudiants, notamment de premier cycle, considèreraient ces formations essentiellement comme des séances donnant lieu à validation et accessoirement, marginalement, comme un temps et une occasion d'acquisition de savoirs et savoir faire spécifiques, pourtant nécessaires.⁴³

Corollaire 1 : Cette perception, dominante, expliquerait en partie le transfert problématique des acquis méthodologiques aux pratiques courantes d'étude.⁴⁴ Au sens où il serait parfois difficile à l'étudiant de mobiliser, d'utiliser à bon escient, lors de la préparation d'un dossier ou lors d'un examen, ce qu'il aura appris ou aurait dû apprendre en TD de méthodologie (documentaire ou disciplinaire).

2.2.2 L'illusion du tout numérique

Hypothèse 2 : Les étudiants, notamment de premier cycle, ne mobiliseraient au sein d'une panoplie de techniques et de ressources qu'un nombre limité, voire unique, d'entre elles ; ceci, sans percevoir toujours les limites et la singularité de leur domaine d'application, et leur efficacité inévitablement relative.⁴⁵

Corollaire 2 : Cette attitude est renforcée par l'apparente facilité d'utilisation des TIC⁴⁶ dans la recherche d'information, surtout si l'ergonomie de l'outil le rapproche d'un moteur de recherche et particulièrement dans les cas où cet outil se réduit à Internet et à un moteur et un seul.⁴⁷

⁴³ Le travail « pour l'institution » est privilégié au détriment du travail « pour soi » (Soulié, 2002, p. 29).

⁴⁴ Une question complémentaire : quelle est la perception étudiante de la complémentarité entre les différentes formations méthodologiques et les études suivies ? Autre question complémentaire : quelle est la perception étudiante de l'unité et de la cohérence de ces différentes formations au travail universitaire, de tous ces apprentissages méthodologiques ?

⁴⁵ À cette méconnaissance quant aux domaines de pertinence des ces outils et ressources, les étudiants allieraient une « attente démesurée » (Marie, 1999, p. 46) quant aux résultats qu'ils pourraient obtenir, ceci en termes de qualité, de quantité, de rapidité et d'effort. Le problème du décalage entre usage idéal, préconçu ou prévu, et pratiques réelles se retrouve également dans le domaine des ressources papier.

⁴⁶ Technologies de l'information et de la communication.

⁴⁷ Mahé, 2003, p. 19 ; Denecker, 2002, p. 66-67 ; Marie, 1999, p. 45-46. On pourrait quasiment parler d' "effet Google".

2.2.3 Des outils, des techniques apparemment peu ordinaires

Hypothèse 3 : Les outils, techniques, gestes et habitudes d'une réelle maîtrise de l'information, plus globalement du travail universitaire, ne sont pas perçus par la majorité des étudiants pour ce qu'ils sont : des (micro-)pratiques qui permettent de gérer d'autres activités, qui s'y insèrent ou en découlent, qui en génèrent d'autres.⁴⁸

Corollaire 3 : Le fossé, voire la coupure, entre les pratiques d'étude du monde universitaire et les pratiques culturelles, sociales, ordinaires et quotidiennes, contribuerait à la fois à cette tendance à un « apprentissage de surface » et à une utilisation ponctuelle, « stratégique », de ces techniques, du moins d'un nombre réduit d'entre elles.⁴⁹ La disjonction entre registres de pratiques est renforcée par celle existant entre les lieux de mise en jeu de ces pratiques.⁵⁰

2.3. Quelques présupposés

2.3.1 À propos de l'institution universitaire

Axiome 1 : Il est possible de considérer l'université comme une « instance de socialisation durable, relativement autonome, possédant sa logique propre de fonctionnement »⁵¹, même si un individu ou un groupe s'y « inscrit » de manière temporaire, éventuellement répétée, et avec un investissement variable.

On ne saurait étudier les représentations sociales d'un groupe et de ses membres sans rapporter ceux-ci à l'institution qui les « fabrique », ici en tant qu'étudiants, aussi amateurs fussent-ils.

⁴⁸ Au sens des p. 129-171, chapitre VII « Écritures domestiques » in Lahire, Bernard, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille : Presses universitaires de Lille, 1993. On pourrait parler de micro-pratiques lectorales et scripturales, dotées d'une technicité propre (prendre des notes en lisant, établir une bibliographie sur un sujet de recherche, construire une argumentation et rédiger un plan, dessiner des schémas, ...); elles s'articulent l'une l'autre et sont rarement des fins en soi (on ne rédige pas une bibliographie pour le seul plaisir de sa rédaction; on ne prend pas de notes dans le seul but de les voir se multiplier). Ces pratiques pourraient être également comprises comme condition de possibilité d'un savoir, d'un discours scientifiques.

⁴⁹ Alava et Romainville, 2001, p. 162-163 pour les notions d'« approches de surface et stratégique »: d'un côté, l'étudiant cherche à reproduire un discours en le mémorisant tel quel; de l'autre, il cherche seulement à réussir. La troisième approche, celle que visent a priori les pratiques des enseignants, est dite « en profondeur »: l'étudiant s'efforce de comprendre ce qu'il y a derrière.

⁵⁰ Par exemple, le domicile familial ou personnel, la bibliothèque universitaire et le campus, les lieux et temps de sociabilité amicale et confessionnelle comme la plage, la « bringue » ou la paroisse. À chaque espace son registre de pratiques, de valeurs et de normes? (Rarissimes sont les lecteurs de livres dans les espaces publics et collectifs, non religieux, tahitiens. (Observation personnelle))

⁵¹ Lahire, Bernard « Champ, hors-champ, contre-champ » in *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, Paris : La Découverte, 1999, p. 40.

2.3.2 À propos des filières universitaires

Axiome 2 : Au sein de cette instance, les matrices disciplinaires sont des « cadres de socialisation contraignants » ; ces cadres expliquent en grande partie les variations des pratiques d'étude et celles d'usages de techniques et d'outils du travail intellectuel.⁵² On peut donc sociologiquement parler d'un effet filière à l'université.⁵³

2.3.3 À propos des habitudes de travail intellectuel

Axiome 3 : Les modalités effectives d'acquisition et de transmission de techniques du travail intellectuel universitaire sont largement déterminées par les « dissonances » et « consonances », par les écarts, conflits et correspondances entre socialisation scolaire-universitaire et socialisation familiale.⁵⁴

On mesure l'importance de ces écarts dans un univers culturel où les bibliothèques publiques sont extrêmement rares et le prix du livre demeure libre (et élevé), la possession d'une collection personnelle de livres plus une exception que la norme, et où d'autres pratiques culturelles que la lecture savante et ses auxiliaires (annotation...) demeurent socialement dominantes.⁵⁵

Il s'agirait de ne pas oublier que les comportements, les logiques et les styles de travail universitaire renvoient à d'autres sphères, à d'autres lieux, temps et rythmes, que ceux du strict univers scolaire-universitaire ; que les représentations

⁵² Millet, 2003, p. 10, 166 et 240. Voir aussi Lahire, 1997, p. 12-15, sur le type d'études ou la discipline comme « variable la plus discriminante, celle qui engendre les écarts de pratiques ou de jugements les plus grands » (p. 12). Quant à l'origine sociale, elle jouerait essentiellement sur la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur, sur celle d'accès aux différents secteurs (établissement d'enseignement supérieur et type d'études) et sur celle de mener des études longues (p. 13). « L'origine sociale joue un rôle tout à fait fondamental et possède, en tant que variable indépendante, une forte puissance explicative, mais il faut savoir où elle exerce son influence maximale et *ne pas la croire sans vie parce qu'on aurait tenté d'en mesurer les effets dans des conditions où ceux-ci ne peuvent qu'apparaître faibles.* » (p. 13, souligné par nous)

⁵³ Il ne faudrait pas oublier la variable « niveau d'études », même si la notion de matrice disciplinaire la présuppose naturellement ; voir aussi Faure-Rouesnel, 2001, p. 503. Resterait à évaluer, dans une étude comparative, la portée éventuelle de deux autres effets, dits de site et de délocalisation, éventuellement dissociés : voir Félouzis, 2001, p. 54.

⁵⁴ Lahire, Bernard, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard / Le Seuil, 1995, p. 270 et 274.

⁵⁵ Je renvoie aux p. 13-15 de mon rapport de stage, cité en note 24.

qui pourraient se constituer autour de ces comportements, logiques et styles sont également marquées, sinon déterminées, par ces autres dimensions de l'existence.

3. Conclusion provisoire : Des familles de représentations ?

Au terme de cette première partie, il serait possible de décomposer la problématique de départ, de la décliner selon des axes bien particuliers. Nous en distinguerons quatre et les résumerons sous la forme de questions.⁵⁶

- Existerait-il des « familles » de représentations étudiantes, des formes-types repérables ? (La *formation-obligation*, la *formation-intérêt personnel*, la *formation-plaisir* ...)
- Distinguerait-on des représentations éventuellement contradictoires, normatives, décalées au sein de notre population de référence ? (La *formation-contrainte* et la *formation-plaisir* ...)
- Les représentations, ou familles dégagées, correspondraient-elles aux objectifs définis et poursuivis par l'institution, mis en pratique par les différents acteurs de la formation à la maîtrise de l'information au sein de l'université ? (La *formation-obligation* pour les uns, vs la *formation-réussite* pour les autres, ...)
- Pourrait-on rapporter ces représentations, ou ces familles, à des sous-groupes sociologiquement homogènes et/ou à des situations socialement différenciées ? (telle figure de la formation à telle filière et à tel niveau ...)

⁵⁶ Dans des domaines aussi différents que l'usine, la cosmétique, la santé ou les bibliothèques, voir les démarches de Hérard, 2001 ; Nyeck, 2002 ; Pierret, 1981 ; Marie, 1999.

À une approche qualitative en termes de contenu et d'organisation des représentations, nous tenterons de fournir un éclairage supplémentaire, en terme de variables explicatives (filiale, niveau, bac, sexe par exemple) ; ceci, à partir des résultats de l'enquête de terrain, à condition que l'échantillon effectif s'avère suffisant et représentatif. Sinon, nous en resterons à la première approche en apportant ponctuellement un point de vue statistique ou en proposant une piste à creuser indépendamment. Rappelons enfin que la démarche adoptée ici n'a qu'une visée purement descriptive, au sens où elle ne prétend pas être une étude comparative ni un travail d'élucidation.⁵⁷

⁵⁷ « Éluclation » : étudier l'impact d'une représentation sociale dans une situation donnée et ses effets sur les conduites, les prises de position ... (Moliner et al., 2002, p. 33) et « description » : étudier une représentation sociale en tant que telle, son contenu et sa structure (Moliner et al., 2002, p. 30).

II. Une démarche de terrain

« L'enquêteur est perçu comme étant “de passage”, capable de comprendre “superficiellement”, mais pas d'éprouver les choses “en profondeur”. »⁵⁸

1. Le travail d'enquête

Techniquement, le choix d'une démarche à visée descriptive dans le domaine des représentations sociales nous a conduit à privilégier deux outils classiques, le questionnaire en administration directe et la méthode des associations libres. Mais, dès les premières rencontres avec les enquêtés, la nature particulière de la situation d'enquête et de son déroulement nous a contraint rapidement à modifier ou adapter notre façon de procéder à ces recueils de données, et à passer à des entretiens semi-directifs basés sur la grille de notre questionnaire. L'échelle de notre analyse s'en trouve alors légèrement modifiée.

1.1. Les outils d'enquête

1.1.1 Un questionnaire

Notre objet d'étude étant délimité et nos hypothèses posées, et notre population de référence connue, nous avons élaboré une grille organisée autour de quatre blocs - TD méthodologiques, techniques du travail étudiant, pratiques de lecture et d'écriture extra-scolaires, données sociologiques classiques (sexe, âge ...) ⁵⁹ - en

⁵⁸ Céfai, Daniel (éd.), L'enquête de terrain : textes réunis, présentés et commentés, Paris : La Découverte / M.A.U.S.S., 2003, p. 562.

⁵⁹ À l'exception de la notion d'appartenance ethnique ; objet pourtant, en Polynésie française, de bien des débats, en matière d'échec scolaire par exemple.

nous efforçant de ne pas reproduire directement sous forme de questions l'énoncé de chacune de nos hypothèses. Finalement, cette grille comporte à la fois des questions fermées et ouvertes, de fait et d'opinion.⁶⁰ L'idée de départ du choix d'un questionnaire, par rapport à notre problématique, se résumerait à cette visée stratégique : *“prolonger les études qualitatives par l'interrogation d'une population suffisamment nombreuses pour atteindre une saturation des représentations et une mise en rapport avec des variables sociologiques”*⁶¹.

1.1.2 Les associations libres

Aux quatre blocs de notre questionnaire, nous avons adjoint un cinquième bloc méthodologiquement indépendant, basé sur la méthode des associations libres⁶². Compte tenu des caractéristiques de la population étudiée et de nos objectifs, trois thèmes ont été finalement retenus, « écrire », « Internet » et « bibliothèque » ; ceci, après le test infructueux de quatre autres thèmes, probablement trop transparents ou immédiats, somme toute ardu à affronter via cette méthode, « travail intellectuel », « maîtrise de l'information », « travail universitaire » et « recherche documentaire », tests effectués auprès de conservateurs stagiaires de l'Enssib.⁶³

1.1.3 Le traitement des données

Pour le questionnaire, le traitement a été réalisé à l'aide du logiciel *Le Sphinx*, dans les locaux de l'Enssib, après codage préalable des questions et repérage des variables éventuellement à croiser. Quant aux associations libres, il a été réalisé manuellement en optant pour une analyse thématique et pour une catégorisation des thèmes repérés dans le corpus des items fournis.⁶⁴

L'existence d'un second questionnaire⁶⁵ tient à la modification du mode d'enquête (équilibre entre questionnaire et entretien) ; l'introduction de quelques sous-

⁶⁰ Voir l'annexe 1-1 pour le détail du questionnaire.

⁶¹ Vergès, 2001, p. 537.

⁶² Moliner et al., 2002, p. 70-71.

⁶³ Voir l'annexe 2-2 pour les résultats obtenus pour les trois thèmes finalement adoptés.

⁶⁴ Moliner et al., 2002, p. 91-94.

⁶⁵ Voir l'annexe 1-2.

questions nous aura permis de saisir plus finement certaines nuances dans les réponses et de coder, de traiter plus fidèlement celles-ci.

La tentative d'une mise en ligne sur l'intranet Étudiant de l'UPF, après la fin du stage, par l'intermédiaire du Centre de ressources informatiques, n'aura donné à ce jour aucun résultat, ceci pour des raisons inconnues.⁶⁶

1.2. Les conditions de l'enquête

1.2.1 Lieux et temps de l'enquête

Concrètement, l'enquête s'est déroulée sur deux journées, en toute fin de stage, les mercredi 17 et jeudi 18 novembre 2004, après validation de la grille du questionnaire par la Présidente de l'Université. Celui-ci a été directement administré en situation de face à face, donc en présence de l'enquêteur, avec pour matériel une table et deux chaises, une pancarte annonçant l'enquête en cours. La participation des enquêtés fut, selon les cas, à leur initiative ou à mon invitation ; chaque séance d'enquête débutant par le bloc des associations libres pour éviter tout parasitage, toute influence dans les réponses données par la suite.

L'emplacement choisi a été le hall d'entrée de la bibliothèque universitaire, après un essai sans succès au Centre d'information, de documentation et d'orientation (CIDO) et un rapide sondage auprès des usagers de la cafétéria⁶⁷, voisine du CIDO. À l'argument de la possibilité d'un biais résultant de ce choix, il est nécessaire d'objecter le caractère extra-scolaire et répété de nombre de passages dans cet espace (tableau des petites annonces, distributeurs de boissons et sucreries, toilettes, première zone climatisée), véritable sas entre les collections de la bibliothèque, les places de travail et la terrasse extérieure à l'entrée, lieu de halte et de détente.

⁶⁶ De même, l'inexistence d'un alias de messagerie pour la communauté étudiante de l'Université de Polynésie française n'aura malheureusement pas permis de tenter un envoi massif de ce second questionnaire par mél.

⁶⁷ À la question " Fréquentes-tu ou non la bibliothèque universitaire ? ", le taux de réponses positives m'a convaincu d'opter pour l'entrée de la bibliothèque ; la question des motifs de fréquentation restant secondaire.

1.2.2 Une situation particulière d'enquête

Véritable “*événement de communication*”⁶⁸, notre démarche de terrain s’est subrepticement enrichie, avec la transformation⁶⁹ ou la dérive d’une enquête par questionnaire vers une forme d’entretien semi-directif sans sortir pour autant du cadre préétabli. Les résultats immédiats de cette modification de la situation d’enquête furent la réduction, sinon la chute, du nombre d’interviewés, l’enrichissement de la palette des informations recueillies et le passage prévisible à une analyse plus qualitative que quantitative.

On notera par ailleurs que les processus de catégorisation, notamment ethnique et sociale, inévitables en situation interindividuelle et interculturelle⁷⁰, ne s’opposèrent pas à la dynamique de l’enquête⁷¹, par exemple en me privant par mutisme de certaines réponses ou par réaction de la participation de certains enquêtés.⁷²

1.2.3 La population étudiée : un échantillon représentatif ?

Sur les deux jours d’enquête, nous avons finalement recueilli 27 questionnaires/entretiens à partir desquels une analyse ultérieure des données serait possible.⁷³ Compte tenu de la composition de notre population interviewée et surtout de son effectif réduit, nous adopterons donc une démarche essentiellement qualitative en reléguant la dimension explicative au second plan. Car si la structure de cet échantillon n’est pas loin d’être représentative en termes de niveau d’études, de sexe ou de répartition par département, sa dimension lui interdit cependant toute

⁶⁸ Céfai, op. cit., p. 530 à propos de toute démarche de terrain. À la même page : « De surcroît, l’enquêteur de terrain est certes un observateur, mais aussi un acteur à part entière qui, par sa présence sur le site naturel de l’enquête, provoque des zones de turbulence. »

⁶⁹ Sous la “pression” verbale des enquêtés. On ajoutera que cette enquête était une nouveauté à l’Université de Polynésie française.

⁷⁰ L’enquêteur demeure malgré tout un interlocuteur *popa’a* (européen) face à des interviewés, d’origine variée, pour lesquels la caractérisation ethnique (*ma’ohi* ou polynésienne, *demie* ou métisse, chinoise, *popa’a*) joue un grand rôle dans la vie sociale, autant que certaines attitudes ou valeurs comme la honte (*ha’ama*) ou un composé de lassitude, d’ennui et de ras-le-bol (*fiu*). On pouvait craindre le surgissement de ces derniers en situation de face à face ; il n’en fut rien.

⁷¹ Ma position reconnue (au double sens du terme) de stagiaire, à mi-chemin entre l’institution et l’extérieur, aura peut-être facilité le nouement d’une relation de confiance le temps de l’entretien.

⁷² Je reconnaitrai néanmoins qu’une certaine vision, erronée peut-être, de ma propre position en tant que stagiaire, enquêteur et *popa’a* m’a longtemps fait reculer le moment du lancement de l’enquête. À tort, car l’expérience partagée fut heureuse.

⁷³ Voir l’annexe 2-1 pour le détail des caractéristiques de notre échantillon.

valeur de représentativité au sens statistique.⁷⁴ Les quelques pourcentages qui pourraient être donnés dans la suite de ce travail le seront donc à titre illustratif, pour mettre en valeur une tendance supposée ou un partage manifeste entre deux hypothétiques sous-groupes.

2. Quelques résultats et propositions

À reconsidérer les différentes formations au travail universitaire en termes de représentations sociales étudiantes, on aboutit à mettre en valeur la singularité d'un type de formation : la méthodologie documentaire. Singularité paradoxale au sens où celle-ci ne se définit que négativement, en creux ou en opposition à d'autres éléments : d'une part, par rapport aux formations méthodologiques disciplinaires, jugées elles intéressantes et indispensables, suite au changement de niveau d'études ; de l'autre, en regard des différentes conceptions qu'ont les étudiants de l'outil Internet dans le champ des recherches documentaires, en référence ou non au livre.

Il semblerait que réduire l'initiation à la recherche documentaire au seul module de méthodologie documentaire soit un pari risqué à la fois pour l'étudiant et pour le bibliothécaire, mais que le passage à un bouquet de formations méthodologiques (documentaire, disciplinaire)⁷⁵ organisées transversalement, proche en cela d'une vision en terme de maîtrise de l'information, se heurterait à d'autres limites et à d'autres résistances, organisationnelles et représentationnelles notamment, relatives aux positions et aux missions des différents formateurs dans l'institution universitaire.

⁷⁴ L'effectif étudiant à l'Université de Polynésie française s'élevant à environ 2430 personnes en novembre 2004, notre échantillon ne représente que 1,1 % de la population étudiante totale.

⁷⁵ Associées au "Projet professionnel de l'étudiant" également, car les TD de ce Projet mobilisent, chez l'étudiant, des compétences multiples relevant toutes de la MTU (recherche documentaire, expression écrite et orale). En regard de la multiplication de ce type de modules, il faudrait maintenant nuancer cet extrait : « De plus, bien souvent, il faut reconnaître que l'utilité de la démarche documentaire est difficile à expliquer à des étudiants qui perçoivent bien que les enseignements universitaires de premier cycle ne font que peu appel au travail personnel d'investigation documentaire. » (Alava, 1999, p. 13).

2.1. Des regards partagés sur les formations à la méthodologie documentaire

2.1.1 Méthodologie disciplinaire vs méthodologie documentaire

Pour les étudiants, quels que soient leur filière et leur niveau, une opposition première, tranchée, se dessine entre méthodologies documentaire et disciplinaire quant à leur utilité respective.⁷⁶

Ainsi, les mérites et la nécessité de la seconde semblent unanimement reconnus, qu'on l'envisage en rupture par rapport à l'année de terminale – *“Les méthodes de travail du lycée ne suffisent pas pour débiter une année universitaire car c'est d'un autre niveau.”* (P) – ou en tant que nouvelle phase d'études - *“Toute nouvelle expérience nécessite un apprentissage.”* (W). Afin de mettre en valeur ou simplement de souligner le caractère indispensable de “la” méthodologie disciplinaire, certains enquêtés jouent sur le contraste, sur une quasi-différence de nature entre les deux, en réduisant l'initiation à la recherche documentaire à une évidence, une banalité – *“Parce que c'est pas si difficile de comprendre l'organisation de la BU par soi-même.”* (W).⁷⁷

De ce dernier regard porté sur la méthodologie documentaire, nous pourrions rapprocher deux éléments, le premier concernant les modalités d'apprentissage d'une recherche documentaire, le second touchant aux objets même de cette recherche. En effet, à une grande majorité d'enquêtés, il semblerait plus « naturel » d'apprendre à rechercher de la documentation en bibliothèque seul plutôt qu'en TD mais plutôt en TD qu'en groupe (d'amis) ou, pire, qu'avec le bibliothécaire.⁷⁸ De même, ils réduisent plus aisément les collections de la bibliothèque aux livres et revues et négligent, dans leurs déclarations, les autres supports et outils.⁷⁹

⁷⁶ Nous rappellerons que ces formations méthodologiques, documentaire et disciplinaire, sont inscrites dans les cursus sous forme de séances de travaux dirigés (TD) obligatoires.

⁷⁷ Les lettres en majuscule après les citations d'enquêtés renvoient au codage de l'échantillon en annexe 2-1.

⁷⁸ Pourtant, une petite moitié de l'échantillon reconnaît ne pas avoir appris au lycée à effectuer une recherche documentaire, soit qu'aucune formation n'ait été alors proposée, soit qu'elle soit reconnue insuffisante par rapport aux exigences universitaires constatées, même en 1^{ère} année.

⁷⁹ Pour les associations libres autour du mot « bibliothèque », on retrouve le modèle savant de l'institution, sa figure classique avec le livre-phare, un lieu de travail calme et serein, un lieu de savoir dans lequel ont lieu des occupations d'étude et de recherche dans un but de connaissance, d'apprentissage voire d'épanouissement. Internet n'est évoqué qu'une seule fois.

Ici, un premier paradoxe, déjà remarqué par d'autres auteurs, pourrait être énoncé : si, pour les étudiants, la recherche documentaire classique relève de l'auto-apprentissage et du bricolage, l'usage plus généraliste que disciplinaire, mais documentaire, d'Internet nécessiterait pour l'ensemble des enquêtés une formation dispensée par l'université.⁸⁰ On pourrait néanmoins penser que les enquêtés se perçoivent comme suffisamment compétents pour trouver l'information utile et juste sur Internet – selon des procédures de tâtonnement et de bricolage également⁸¹ – et que les motivations de cette demande de formation demeurent en fin de compte extra-documentaires ou débordent largement du champ documentaire.⁸²

2.1.2 Quelques figures ou représentations exemplaires isolables

Au sein de la population étudiée, nous pourrions distinguer trois familles principales de représentations relatives aux formations de méthodologie documentaire. Leur homogénéité à chacune ne tient apparemment ni à la filière ou au niveau d'étude ni au sexe ni à aucune des variables prises en compte.⁸³ Ces familles s'organisent autour de plusieurs thèmes et les combinent à chaque fois de manière exclusive : l'utilité (à court ou long terme, locale ou transversale) de la formation, le contenu et le déroulement de la séance, le rôle de l'encadrement de la séance, l'image de la formation ou précisément sa perception par l'étudiant.

Nous distinguerions ainsi la *formation-formalité* (ou formation-obligation), la *formation-découverte* (ou la formation-initiation), la *formation-déception* (ou formation-frustration).

⁸⁰ Les rares exceptions, D, G, L et W, sont soit des internautes confirmés (d'après les usages déclarés) pour G et W, soit le contraire, pour L. La raison avancée par D, par ailleurs internaute confirmé, est la suivante : “ça prend trop de temps pour aller à ce cours” [s’il était proposé].

⁸¹ “Ce serait une contrainte d’avoir quelqu’un derrière moi. Je préfère surfer seule et découvrir par moi-même, voire me planter parfois. On apprend en faisant des erreurs.” (E).

⁸² Au cours des entretiens, plusieurs enquêtés m’ont signalé leur désir d’apprendre à télécharger des fichiers, musicaux ou non, à créer un site web, et celui de découvrir d’autres moteurs de recherche (que Google et Yahoo).

⁸³ On pourrait émettre l’hypothèse d’un jeu de variables croisées mais la taille de notre échantillon ne nous permettrait aucun test acceptable.

À s'intéresser à la répartition effective de ces figures ou types de représentations dans notre échantillon, on découvre qu'elles se distribuent, en fait, majoritairement par paire : la *formation-formalité/découverte*, la *formation-formalité/frustration* et la *formation-découverte/déception*. Les formes « pures » sont plus rares parmi les représentations de nos enquêtés mais subsistent : la *formation-découverte* et la *formation-formalité*.

Par ailleurs, elles se distribuent exclusivement au sens où un enquêté, dans une situation donnée (ici, celle de l'enquête), ne mobiliserait qu'une forme dominante et une seule. Ce qui n'exclurait pas *a priori* le passage d'une représentation à l'autre pour un individu, par exemple s'il changeait de situation, temporairement ou définitivement, voire de groupe social de référence. On retrouverait alors, dans ce dernier cas, une modalité du jeu de l'effet filière ou de la matrice disciplinaire.

Revenons aux différentes figures repérées dans notre échantillon :

Le type formalité/découverte : il s'agit de l'occurrence la plus répandue pour des raisons aisément compréhensibles⁸⁴ - "*Le TD permet aux nouveaux étudiants de mieux pouvoir se repérer dans un milieu qui ne lui est pas encore familier (savoir où se trouve telle ou telle revue, où aller pour trouver la documentation qui nous est nécessaire sans avoir à tourner plusieurs fois dans la BU avant de trouver le rayon approprié aux recherches que l'on veut faire.*" (E), plus laconiquement "*Ça m'a permis de retrouver rapidement le livre grâce à l'ordinateur.*" (F) ou "*Ça aide à se retrouver pour une deuxième visite.*" (R). Un compromis est alors passé, par l'étudiant, entre contrainte et réalisme, poids de l'obligation et conscience de l'apprentissage.

Le type formalité/frustration : la présence d'une telle forme de représentation ne surprendra pas l'enquêteur, pour des motifs également évidents⁸⁵ - "*Les recherches que l'on demande en TD ne sont pas celles du quotidien.*" (D), "*Trop de monde pour les explications et une démonstration basique.*" (U) et "*C'était chiant parce qu'il expliquait des choses évidentes.*" (ZZ). L'étudiant se déclare compétent, à tort

⁸⁴ Du fait du caractère obligatoire du TD, qui ne prive cependant pas la séance d'intérêt, voire de plaisir, pour l'étudiant.

⁸⁵ Surtout, s'il a été lui-même formateur d'étudiants, notamment de première année, à la recherche documentaire.

ou à raison d'ailleurs, et ne perçoit la séance de formation qu'au prisme de ses défauts de déroulement et de contenu ; il subit la séance et constate a posteriori les limites ou manques de celle-ci. Pourtant, ces étudiants ne conçoivent un apprentissage à la recherche documentaire que dans le cadre d'un TD ; un passage de ce type de représentation au précédent pourrait peut-être s'effectuer en jouant sur les dimensions contenu/déroulement de la séance de formation.⁸⁶

Le type découverte/déception : autre figure-type présente parmi les représentations des enquêtés, elle condense deux dimensions apparemment incompatibles – *“J'ai appris quelque chose mais je me suis beaucoup ennuyé.”* (K) et *“C'est ma copine qui m'a mieux expliqué comment se diriger à la BU.”* (Q) Pour l'étudiant, l'essentiel porte sur la modalité de la transmission, sur le déroulement de la séance et non sur son contenu. La transition vers une représentation *formation-découverte* reste une possibilité, mais qui tiendrait à un autre choix pédagogique, voire à la personne même du formateur. Un enquêté, redoublant, suggère, au vu de son expérience d'une année à l'autre, *“l'intervention de 2e ou 3e années dans les TD des 1ère année afin de rendre compte de la réelle utilité des recherches à la bibliothèque.”* (J)

Pour les deux derniers types signalés⁸⁷, rares dans notre échantillon, l'accent est mis soit sur l'aspect contraignant du TD, le contenu étant strictement indifférent à l'étudiant⁸⁸ ; soit, de façon symétrique, l'aspect apprentissage du « nouveau » l'emportant sur la dimension d'obligation, la suspendant le temps de la formation.

Pour les enquêtés redoublants, particulièrement de 1^{ère} année, le discours n'est pas systématique pour de multiples raisons (changement du contenu du TD, absence de TD l'an passé, nouveau formateur ...). Si la majorité de ces enquêtés s'inscrit dans

⁸⁶ On remarquera que nous nous trouvons, dans cette partie de l'analyse, au point où s'articulent représentations et pratiques. Les relations entre ces deux ensembles peuvent aller, semble-t-il, jusqu'à la contradiction sans toutefois atteindre le conflit ; les décalages étant fréquents entre pratique et représentation. (Les domaines du corps, santé et sexualité par exemple, en fournissent de nombreuses illustrations.)

⁸⁷ *Formation-formalité* et *formation-découverte*.

⁸⁸ Faire acte de présence, en somme.

la famille *formation-formalité/découverte*, deux autres discours sont constatés, celui de la répétition – “*Je l’avais déjà fait l’an dernier.*” (P) – et celui du retardement – “*J’ai reconnu l’utilité après coup ; c’était chiant en 1ère année.*” (J). On reste dans la *formation-formalité/déception* ou *formation-formalité*, mais avec dans un cas, le constat d’une évolution de la représentation au cours des études.⁸⁹

Enfin, nous remarquerons que l’ensemble des enquêtés, à l’unanimité ou presque, tient le discours de l’affiliation, a intégré un des leitmotifs de l’institution universitaire sur la méthodologie comme prérequis de la réussite. Ce qu’explique clairement un des enquêtés, quant à la méthodologie documentaire : “*Le TD ne sert pas, non : chacun peut avancer à son rythme s’il veut venir et connaître la bibliothèque, il le peut ; s’il veut jamais y venir, il le peut également. Le TD sert à quelque chose, oui : c’est un accompagnement méthodologique (les ex-lycéens sont jetés dans le système universitaire qui est l’« autonomie », l’« indépendance » de chacun) et aussi psychologique : le lycéen bachelier devenu étudiant se sent progressivement accompagné dans sa vie universitaire.*” (ZZ).

2.1.3 Encadrement et schémas pédagogiques

L’encadrement de la séance de formation, qu’il soit du fait d’un enseignant ou d’un bibliothécaire, demeure une dimension essentielle qui joue un rôle différent - mais toujours un rôle - selon la figure-type de représentation.⁹⁰

Nous nous intéresserons au cas des formations à la méthodologie documentaire pour lesquelles l’encadrement joue un rôle moins évident, a un relief moins immédiatement magistral, que dans les TD de méthodologie disciplinaire (la parole de l’enseignant ; un savoir technique spécialisé, légitime).

D’un côté, pour la famille *formalité-découverte*, l’encadrement va de soi, il doit suivre certaines règles de rigueur, de respect et d’attention – “*Le prof doit être bien présent pour chaque élève.*” (P) ou “*Si elle explique vaguement sans trop se préoccuper*

⁸⁹ Voir Faure-Rouesnel, 2001, p. 503 : « Il s’agit ici de travailler sur l’idée selon laquelle poursuivre des études supérieures pendant plusieurs années et dans des disciplines diverses produit des différences dans les manières d’être et de penser, qui seraient le résultat d’une socialisation universitaire propre à chaque discipline. »

⁹⁰ Un contraste se dégage dans les rapports à l’encadrement entre femmes et hommes de l’échantillon, les premières y attachant une importance considérable. Influence du genre ? Culturellement structuré ?

de savoir si l'on comprend vraiment ou si elle a une attitude de « je m'en fiche un peu de vous et je fais juste ce que je dois faire », on fera de même et ne l'écouterà sûrement pas aussi ! » (E).

De l'autre, pour les familles *formalité-frustration* et *découverte-déception*, le constat est identique mais parfois négativement accentué par l'expérience de l'ennui ou du désenchantement – “*Si le professeur n'est pas actif, ça décourage les élèves ; la bibliothécaire doit aussi avoir l'air intéressé par ce qu'elle dit.*” (J) et “*Il faut qu'il soit très attrayant.*” (D). On mesure l'importance du rôle des formateurs dans le processus d'apprentissage méthodologique : lorsque la modalité, légitime aux yeux des étudiants, d'apprentissage se trouve être le TD⁹¹, une part du succès de ce processus tient aux formes pédagogiques adoptées.

Il reste le cas de la figure de la *formation-formalité* dans laquelle l'encadrement est jugé secondaire voire négligeable, l'apprentissage à la recherche documentaire individuel et autonome, l'utilité immédiate d'une initiation à ce type de recherche reconnue comme nulle (contrairement à celle de méthodologie disciplinaire, utile à court et long terme)⁹².

Ce cas particulier nous permet de remarquer qu'il semble, dans le cadre de cette étude, impossible de lier une figure de représentation de la formation à la réussite d'un apprentissage méthodologique de type documentaire, de considérer l'une de ces figures-types comme condition nécessaire et suffisante, *toutes choses étant égales par ailleurs*, à l'acquisition effective de compétences méthodologiques par l'étudiant. Tout au plus, pourrions-nous reconsidérer la dynamique d'une séance de formation à la lumière de l'une de ses composantes, souvent oubliée dans les travaux antérieurs.

⁹¹ Ce qui n'est pas une évidence dans le domaine de la méthodologie documentaire, rappelons-le. Parmi d'autres techniques du travail intellectuel, on retrouve, dans notre échantillon, une représentation dominante de l'apprentissage : autonome pour la prise de notes, en TD pour le plan et l'argumentation d'une dissertation, à la fois en groupe d'amis et autonome pour l'établissement d'une bibliographie.

⁹² “*Des TD très importants parce que ce sont des matières nouvelles.*” (W)

2.2. Des regards contrastés sur la dimension documentaire d'Internet

2.2.1 Internet : entre utilité manifeste et nécessité supposée

Une autre opposition relative à la perception des caractères scolairement utile et indispensable de l'outil Internet divise les étudiants de l'échantillon en terme de représentations.⁹³

À ne considérer que le premier caractère, on ne remarquerait qu'un plébiscite des enquêtés, quels que soient leur filière, leur niveau, leur sexe ou leur baccalauréat, pour les facilités et les avantages apportés par Internet dans le cadre de leurs études.

À s'intéresser au second caractère, on découvrirait un tout autre paysage avec un partage égal entre deux fractions, apparemment indépendant de toutes les déterminations sociologiques citées ; découpage qu'on retrouve naturellement si l'on combine ces deux caractères (*utile et nécessaire, utile et non nécessaire*).⁹⁴

Internet utile et nécessaire : d'un côté, on retrouve les thèmes habituels quant à Internet : sa rapidité, son efficacité, son actualité (à la fois fraîcheur de l'information et modernité technique), sa mobilité (consultation nomade), voire son exhaustivité mais sans vérité absolue, et ses qualités de complément ou de substitut au livre – “*Parce qu'on peut tout trouver, plus rapidement. On trouve plus de choses sur le net.*” (I), “*Beaucoup de chose[s] mais peut-être pas toute[s] vrai[es].*” (F), “*Utile pour être à la page et pour faciliter les recherches (gain de temps).*” (N), “*Plus rapide qu'un livre.*” (V) et “*Connaître et maîtriser Internet pour ne pas être lésée le jour où j'en aurais besoin.*” (ZZ).

La clarté et l'évidence de la distinction entre utilité et nécessité n'est pas toujours immédiate pour tous les enquêtés de ce groupe, mais ils répondent à cette question

⁹³ La nature des rapports entre pratique et représentation est fondamentale dans le domaine informatique : un non-habitué pourrait *in abstracto* concevoir Internet comme un remède à bien des difficultés dans le domaine documentaire par exemple ; les représentations qu'il aurait de l'outil jouant alors un rôle central.

⁹⁴ L'existence de ces deux manières d'envisager Internet et les études semblerait lier aux usages déclarés quant à cet outil (familiarité, fréquence d'utilisation, contexte et type d'utilisation, représentations de l'outil et de ses potentialités). On remarquera que le sexe ne joue pas un rôle distinctif dans cette répartition : à rapprocher peut-être de la place de cet outil pour une génération jeune, y ayant accès plutôt facilement, évoluant dans un cadre insulaire, isolé. Qu'on rappelle le poids de la dimension *communication avec le monde / ouverture sur le monde* dans les associations libres « Internet ».

de l'enquête finalement par l'affirmative : il existe bien une différence entre les deux et Internet est bel et bien utile *et* nécessaire dans le cadre de leurs études.

Internet utile mais point nécessaire : de l'autre côté, on retrouve les mêmes thèmes mais avec un accent mis sur le livre et sa relation avec Internet, et un autre mis sur le passé, sur le diachronique – *“On peut faire des recherches s'il y a pas de livres adéquats.”* (A), *“Les professeurs savent très bien ce qu'il y a à la BU alors ils ne peuvent pas non plus nous en vouloir quand on dit quelque chose qui, malgré tout, n'a plus lieu d'être. De plus, la doctrine [juridique] ... sont plus écrits que mis sur le Net car les doctrinaires actuels ne sont pas de ceux de la génération de l'informatique mais de la « plume ». Peut-être d'ici quelques générations, tout sera sur le Net qui deviendra alors un instrument essentiel, voire indispensable.”* (E), *“Les livres sont suffisants.”* (O) et *“Des recherches plus faciles, plus rapides, mais on se débrouillait sans autrefois.”* (G) Dans ce groupe, utilité et nécessité sont bien dissociées.⁹⁵

Enfin, une dimension demeure commune aux représentations qu'ont ces étudiants des rapport Internet/études : le temps avec les notions de gain et de perte.⁹⁶ Ils paraissent unanimes quant à ce que recouvrerait l'efficacité documentaire d'Internet : facilité accrue de recherche, délais réduits de recherche, nombre important de résultats et pour une partie d'entre eux valables, diminution relative de l'effort par rapport à une recherche papier – *“Ça perd moins de temps que de faire des recherches comme à la BU.”* (Q), *“Parce qu'on peut tout trouver, plus rapidement. On trouve plus de choses sur le Net.”* (I) et *“C'est plus rapide.”* (H). À une exception près, avec une étudiante déjà avancée dans son cursus et internaute occasionnelle : *“On a l'impression qu'il y a tout sur le Net. Mais en réalité, on passe plus de temps à « chercher » (mots clefs ...) et les résultats ne conviennent pas à l'idée de départ, aux vœux de recherche.”* (ZZ)⁹⁷

⁹⁵ En écho à la note précédente, on retrouve des proportions inversées d'internautes confirmés, et donc d'occasionnels, dans les deux groupes présentés. La dimension « usage », dans sa complexité, semble centrale ici.

⁹⁶ Sans tomber dans le folklorisme ou l'exotisme, on aurait pu imaginer une moindre importance de la dimension temporelle à l'aune de ce qu'elle est dans la vie sociale, individuelle et quotidienne. On se trouve face à une réelle disjonction entre univers – social et étudiant - de représentations et pratiques. (Cette importance du gain de temps aurait-elle cours dans les conceptions qu'ont ces étudiants d'Internet comme loisir ? Y dominerait-elle ?)

⁹⁷ On retrouve ici la question de l'articulation entre usages et représentations dans le domaine d'Internet. ZZ passerait-elle plus de temps à chercher qu'à trouver parce qu'elle n'est pas formée ? (Comme pour Y : *“Internet, cela représenterait un gain de temps mais je n'ai aucune formation informatique.”*) Ou serait-ce le fruit d'une expérience malheureuse malgré des compétences ?

2.2.2 Des représentations singulières repérables

À partir des conceptions qu'ont ces deux groupes de l'utilité/nécessité d'Internet dans les études, nous pourrions initialement dégager trois types de représentations de cet outil liées aux études, à la recherche de l'information : l'*Internet-corne d'abondance* (ou l'Internet-miracle), l'*Internet-substitut* et l'*Internet-complément*.⁹⁸

Dans le premier cas, on assiste à une importation dans le domaine des études d'un composé de pratiques et de représentations propres à l'univers des loisirs : on recherche un article d'économie comme un résultat sportif, un potin ou une image de star et l'on peut effectuer la recherche seul aussi bien qu'en groupe ; Internet est censé répondre à tous les besoins documentaires. On rapporte à cet outil toute autre interface présentant des caractéristiques proches sinon semblables (opac/catalogue informatisé ou cédérom).⁹⁹

Le cas de l'*Internet-substitut* demeure plus proche de la figure-type *Internet-corne d'abondance*, il s'y réduit effectivement : la substitution peut être totale et l'on retombe sur cette figure ; qu'elle soit partielle ou temporaire, on la retrouve également.¹⁰⁰ La conscience des limites d'Internet, plus que celle de la richesse documentaire imprimée d'ailleurs, n'empêche pas une conception de la recherche documentaire axée prioritairement sur Internet. Néanmoins, le référent demeure le livre : on y renvoie en s'en détachant, en s'en démarquant.

Dans le troisième cas (*Internet-complément*), on se positionne exclusivement par rapport à un objet et un symbole, le livre, ou métonymiquement l'imprimé. Un paradoxe apparent est à l'œuvre dans les représentations de ces enquêtés : ils

⁹⁸ Voir Poissenot, Claude, « Usages et représentations d'Internet. Une enquête au Pôle Universitaire Européen de Nancy-Metz », juin 1999. En ligne. < URL : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000376.en.html > (consulté le 30 décembre 2004). Deux conceptions dominantes sont dégagées pour des représentations de l'Internet multi-usages : « relationnelle » et « égoïste » (p. 13).

⁹⁹ En cours d'entretien, un enquêté me parlait du catalogue informatisé de la bibliothèque comme d'un moteur de recherche presque comme un autre, accessible sur le web, sans probablement saisir la réalité de sa structure, ses spécificités et ses différences.

¹⁰⁰ Un autre enquêté me déclarait que "C'est plus facile que d'avoir plein de livres à regarder, à feuilleter, des tables des matières à lire, et de comparer tout ça." (I)

peuvent à la fois concevoir Internet comme offrant absolument tout dans les domaines de la documentation et de l'information et n'admettre pour certains enquêtés que les livres comme outil de référence.

Cependant, en regard de deux autres dimensions propres à ce type de représentations, on pourrait parler d'une seconde figure-type dominante : l'*Internet-tradition*. En effet, les deux autres dimensions introduites dans la conception en terme de complément sont : le temporel (comme écoulement, individuel ou historique) et le moral ; les enquêtés évoquent alors le "passé"¹⁰¹ et la "mauvaise habitude"¹⁰².

Finalement, les étudiants du groupe « utile mais pas nécessaire » se retrouvent majoritairement autour de cette dernière conception, d'*Internet-tradition*. Celle-ci serait comme le contrepoint de l'autre figure dominante, l'*Internet-corne d'abondance*, propre aux étudiants du premier groupe, « utile et nécessaire ».¹⁰³

On se rend compte finalement qu'une étude autour de la formation à la méthodologie documentaire rencontre inévitablement la question d'Internet, ne serait-ce qu'en terme de représentations ; elle la découvre comme point aveugle de ce type de formation.

À n'opposer qu'imprimé et Internet comme les deux faces d'une même médaille, on raterait peut-être ce qui se joue au cœur des représentations relatives à ce dernier outil. On ne saurait non plus en rester uniquement à une conception d'Internet déclinée selon l'opposition attentes/craintes ou égoïsme/altruisme.¹⁰⁴

Toute formation de méthodologie documentaire devra bien penser et évaluer la place et le rôle qu'elle attribue à Internet dans ses visées pédagogiques.

¹⁰¹ Les livres suffisent, comme jadis lorsqu'il n'y avait pas Internet. (Faudrait-il peut-être rapprocher tradition et vérité ? Il y aurait là une piste à suivre : les régimes de vérité relatifs à l'Internet et au livre dans la perception étudiante.)

¹⁰² À la place des livres, on se contente à tort d'Internet alors que tout n'y est pas et que tout n'y est pas vrai.

¹⁰³ On pourrait quasiment parler d'une vision techniciste d'un côté, d'une vision moraliste de l'autre ; tous les enquêtés étant par ailleurs convaincus des vertus informationnelles d'Internet.

¹⁰⁴ Poissenot, art. cit., 1999 ; Marie, 1999.

3. Conclusion provisoire : Un cas extrême ?

Au terme de cette seconde et dernière partie, nous voudrions revenir sur la valeur à accorder à nos résultats en regard du terrain d'étude choisi. Il ne s'agit pas de mettre entre parenthèses, de refuser d'emblée toute remarque ou objection relative aux hypothèses proposées, aux choix de méthode effectués ou encore à la taille de notre échantillon mais de les suspendre. Nous insisterons particulièrement sur deux points : la « spécificité » polynésienne, l'écrit et ses pratiques.

À vouloir postuler un particularisme polynésien, voire tahitien, et le situer sur un plan culturel ou cognitif, on se serait aventuré sur un terrain glissant, pavé d'indémontrable et de prénotions aux résonances parfois de triste mémoire ; un réductionnisme à la seule composante ethnique n'aurait pas été si éloigné de nous alors.¹⁰⁵

Ne pas ignorer ces deux dimensions, socioculturelle et cognitive, semble une évidence, pourtant la voie est étroite si l'on s'en tient à une éthique de chercheur.¹⁰⁶ Ainsi, nos résultats, aussi contestables soient-ils d'un point de vue méthodologique, ne sauraient être réduits à ce qui les caractérise comme spécifiques ou locaux. Seraient-ils pour autant généralisables ?

Avant d'y répondre, abordons le deuxième point. Qu'on émette les hypothèses - qui ne sont pas celles de notre travail - d'un « manque de familiarité avec le livre », du caractère essentiellement scolaire de celui-ci ou encore du « peu d'importance que revêt l'écrit dans la tradition »¹⁰⁷, pourquoi pas ?

Cependant, à la lumière des quelques données récoltées, nous tenons à insister sur la présence de l'écrit dans les pratiques des enquêtés, qu'elles soient universitaires

¹⁰⁵ Céfaï, op. cit., p. 474 : « Les illusions de l'ancestral, du primitif ou du populaire semblent tapies à l'horizon de toute enquête de terrain. »

¹⁰⁶ Voir le débat d'une grande violence, par articles et revues interposés, à propos de l'échec scolaire des Polynésiens en Polynésie française entre un sociologue, Bernard Poirine et un psychologue, Bertrand Troadec, par exemple. Toutes les références dans Poirine, B., « Les causes de l'échec scolaire des Polynésiens en Polynésie française : réponse à Bertrand Troadec », *Journal de la Société des Océanistes*, 1996, 103-2, p. 307-310 et Troadec, B., « L'enfant polynésien et le système éducatif », *Dixit*, 1997, p. 137-138.

¹⁰⁷ Margueron, 1997, p. 174 et 179. L'article demeure par ailleurs passionnant.

ou extra-scolaires¹⁰⁸, et dans leurs représentations; l'écrit s'infiltré sous des formes diverses dans tous les pores de la vie d'un étudiant¹⁰⁹, et ceci, que ces formes écrites s'articulent ou non à d'autres formes, figurées ou sonores, orales, gestuelles par exemple. Il faudrait plutôt envisager des registres, séparés mais point étanches, de pratiques et de représentations relatives à l'écriture et à la lecture, entre les différents mondes sociaux d'un individu.¹¹⁰ Nous voudrions croire *a priori* ces pratiques et représentations partagées par les étudiants de métropole.

Aussi fragiles que soient nos résultats, nous les envisagerons donc comme un cas exemplaire, peut-être extrême, mais qui pourrait servir de départ à d'autres études, plus ambitieuses, menées dans d'autres universités françaises.

¹⁰⁸ Particularité peut-être de notre échantillon, ou spécificité socioculturelle et générationnelle : quasiment la moitié des enquêtés écrit soit un journal intime, soit des poèmes ou des récits, voire des paroles de chansons ; ces pratiques scripturales étant également distribuées dans les deux sexes. (La langue dominante est le français, le *reo ma'ohi* n'étant présent qu'à travers l'emploi de quelques mots ou expressions typiques, ou de quelques phrases. L'anglais reste rare, sauf pour les paroles de chansons.) Nous n'évoquons pas ici ces écritures ordinaires que sont les sms et les méls, extrêmement répandus. De même, les pratiques de lecture non savante, ordinaires, sont fréquentes et réparties entre les deux sexes.

¹⁰⁹ Voir, en annexe 2-2 les multiples thèmes autour desquelles s'organisent les réponses aux associations libres « écrire ».

¹¹⁰ Que deviendront les notes de cours étudiantes après des années de pratique du sms ? Le « tout », souvent abrégé en « tt » ou « T », se transformera-t-il en « 2 » (two) ? (La hiérarchie et les circulations entre ces registres pourraient être étudiées : quelle pratique contamine telle autre ? Les flux se font-ils dans les deux sens ? Les représentations en sont-elles bouleversées ? Quel rôle jouent-elles ?)

Conclusion

« Apparaît cet étrange fossé d'incompréhension où le bibliothécaire formateur ne comprend pas ce que ne comprennent pas les usagers en formation et ceux-ci, en retour, ne comprennent pas qu'on ne les comprenne pas. »¹¹¹

1. Un retour sur les hypothèses de travail

Il semblerait finalement que la confrontation des hypothèses de départ avec les résultats proposés nous conduisent à nuancer les premières. À reprendre les termes de la problématique¹¹², on pourrait conclure au terme de cette étude, rappelons-le exploratoire, que :

- si à l'unanimité, les étudiants perçoivent clairement la nécessité de formations de type méthodologie disciplinaire, une partie d'entre eux relativise le bien-fondé d'un apprentissage, sous forme de travaux dirigés, de la démarche documentaire ; cette dernière relèverait alors bien plus de l'auto-formation, sous-entendu qu'elle se résumerait à l'acquisition de deux gestes, savoir utiliser éventuellement un catalogue informatisé et surtout savoir se repérer et repérer les documents au sein de la bibliothèque ;
- les représentations de formations de type méthodologie documentaire s'organisent autour de figures bien marquées, la formalité, la découverte et la frustration ; ces figures se combinent par paire, sont exclusives et ne sont pas

¹¹¹ Thirion, Paul, « Préface », in Denecker, 2002, p. 13.

¹¹² Des représentations étudiantes relatives à la nécessité et aux finalités de formations de type *maîtrise de l'information*.

des états immuables pour un individu donné dans une situation donnée ; le caractère obligatoire de ces séances de formation n'étant pas la seule dimension structurant ces représentations étudiantes ; la dimension de l'évaluation, elle, n'étant jamais évoquée par les étudiants interrogés¹¹³ ;

- le recours automatique et aveugle à l'Internet pour la recherche documentaire est à nuancer : force est de constater que l'outil prédomine dans les représentations qu'a une partie des étudiants de son efficacité documentaire, mais qu'il existe d'autres figures de représentations ; une autre partie des étudiants interrogés revendique l'utilité première du livre et de l'imprimé, et ne conçoit l'outil Internet que comme ressource supplémentaire et complémentaire ;
- singulièrement, le livre reste l'un des axes autour desquels les représentations de certains étudiants relatives à l'Internet documentaire se structurent ; une des conceptions des partisans absolus de l'Internet pourrait s'énoncer ainsi : une difficulté de l'usage de l'imprimé serait d'effectuer un choix, juste et suffisamment rapide, parmi la masse à disposition alors que le passage par une interface unique (du type moteur de recherche) offrirait la satisfaction due au moindre effort et à l'impression de vitesse et de gain de temps ;
- enfin, la conception de l'Internet comme absolue nécessité pour les études n'est pas généralisée, quels que soient la filière et le niveau des étudiants ; une partie des étudiants interrogés n'envisage que l'utilité de l'outil Internet, ceux-ci restent souvent fidèles à une conception mixte, quoique traditionnelle, de la recherche documentaire (Internet étant l'allié du livre) ; ajoutons que les usages déclarés d'Internet en matières de loisirs ne présument en rien les représentations, sinon les usages, de l'Internet documentaire¹¹⁴ ;
- par contre, tous les étudiants interrogés se représentent les différentes techniques du travail intellectuel universitaire comme autant de mondes séparés

¹¹³ On en reste au constat : ce TD n'est pas noté. Il resterait à replacer le poids de la note au sein de représentations étudiantes de formations méthodologiques dans un contexte où elle est active.

¹¹⁴ Un dernier axe de recherche pourrait tourner autour des différentes figures (les « représentations en marche » de Cl. Poissenot, art. cit., 1999) que prend Internet chez les étudiants, à travers leurs pratiques de travail intellectuel et de loisirs.

que rien ne relierait a priori, en terme de modalité d'apprentissage ou de niveau de compétences requis par exemple.

Le changement de perspective, auquel ce travail invite, pourra peut-être permettre de prendre la mesure d'un possible double écart : des représentations ordinaires des apprenants à celles, dominantes, institutionnelles, des autres acteurs de la politique de formation ; des représentations des apprenants à la réalité même du dispositif. Il nous invite aussi à toujours confronter, en regard d'une situation de formation, pratiques et représentations ; à ne pas rester à la lisière des attitudes ou des gestes.

Il resterait à poursuivre, plus finement et comparativement, l'étude des représentations étudiantes en matière de formation méthodologique¹¹⁵ et à entamer un autre volet de la recherche, en confrontant les acteurs de la politique de formation, bibliothécaires et enseignants, à l'idée qu'ils se font des représentations des apprenants. Une façon de boucler la boucle.

Peut-être apparaîtrait-il que l'impossibilité à passer à des formations effectives à la maîtrise de l'information à l'université tienne à l'éparpillement des représentations relatives à ce type de formation, non seulement celles des formés, mais aussi et surtout celles des responsables de formation, aussi bien bibliothécaires qu'enseignants ; à l'inexistence d'un tronc commun de représentations autour d'un objet unique, la maîtrise de l'information.

2. Ouverture

La citation mise en exergue nous aidera à ordonner quelques éléments récapitulatifs plus généraux. Ainsi, le choix d'une étude en terme de *représentation sociale* nous aura aussi permis d'apporter un premier éclairage, inévitablement partiel, sur ces deux fossés d'incompréhension.

¹¹⁵ Documentaire et disciplinaire.

D'une part, l'utilisateur, ici l'étudiant, ne conçoit pas exactement la formation comme le bibliothécaire ou l'enseignant ; il ne se la *représente* pas semblablement, que ce soit en terme d'utilité immédiate, de potentialités d'un outil, d'attente qu'il aurait du formateur en tant que responsable de son apprentissage... Cet étudiant peut rester sourd à certaines démonstrations ou explications, ou à certaines injonctions, à tous ces discours, parce que ceux-ci n'acquièrent aucun sens dans son univers mental et si un sens y était atteint, peut-être serait-il en total décalage ou en contradiction avec celui projeté par le formateur. Un exemple parlant serait celui de la présentation traditionnelle du catalogue informatisé en séance de formation des étudiants de 1^{ère} année ; on ne peut que s'interroger : « quelle image ou quelles images en retiennent-ils finalement si ce n'est celle d'une interface web ? quels usages en auront-ils, malgré tous les trucs et astuces donnés par le bibliothécaire, si ce ne sont justement les usages, aussi maladroits, aussi incomplets soient-ils, qu'ils ont déjà avec un moteur de recherche ? ».

D'autre part, les parties prenantes de la formation ont chacune des difficultés, voire une impossibilité parfois, à concevoir que les univers mentaux¹¹⁶ puissent être en partie différents, contradictoires. Le partage ne passant pas seulement entre formés et formateur mais au sein du groupe des formés. Un second exemple pourrait être celui d'une formation à l'Internet documentaire à des étudiants de 1^{ère} année ou plus : « que faire si l'on prend conscience en tant que formateur qu'on a en face de soi des manières de voir et de concevoir Internet liées fortement et exclusivement à la forme-livre et d'autres non ? quelle valeur de vérité et quelle efficacité donner à un propos a priori didactique, valable pour tous ? » Il serait abusif néanmoins de réduire tout échec de formation de méthodologie documentaire à un conflit ou à une incompatibilité entre représentations sociales. Pourtant, ce peut être une source d'incompréhension, de départ ou émergeant en cours de séance. Finalement, ces fossés d'incompréhension, partiellement

¹¹⁶ Au moins, les représentations relatives à l'objet qui les réunit et à ses multiples dimensions (dont celle de l'acquisition de compétences).

inévitables, s'enracinent de façon complexe dans des ensembles ou faisceaux d'usages, de discours et de représentations, voire de valeurs.¹¹⁷

Finalement, il s'agirait de « [P]rendre conscience que l'utilisateur n'est pas cette *tabula rasa* supposée, mais qu'il possède, dès les premiers contacts avec la bibliothèque, un certain nombre de connaissances et de compétences plus ou moins corrects, plus ou moins formelles et plus ou moins efficaces. »¹¹⁸ Mais aussi de représentations, plus ou moins étranges, plus ou moins stables et plus ou moins bridantes.

¹¹⁷ Il s'agirait aussi d'envisager les formes et occasions de divorce entre action et cognition, pour prolonger Denecker, 2002.

¹¹⁸ Thirion, « Préface », in Denecker, 2002, p. 13.

Bibliographie

Généralités

GHIGLIONE, Rodolphe ; MATALON, Benjamin, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Paris : A. Colin, 1995, 4^e éd. (U. Sociologie)

LAHIRE, Bernard, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte, 2004. (Textes à l'appui. Laboratoire des sciences sociales)

Les représentations sociales, théories et pratiques

ABRIC, Jean-Claude (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 2003.

DOISE, Willem ; PALMONARI, Augusto (dir.), *L'études des représentations sociales*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1986. (Textes de base en psychologie)

HÉRARD, Marianne, « Que pensent les ouvriers de leur salaire ? », *Ethnologie française*, 2001, T. XXXI, n° 3, p. 431-439.

JODELET, Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, 1997, 5^e éd. (Sociologie d'aujourd'hui)

LENOIR, Hugues, « Illettrisme et formation : jeu et enjeux des représentations », in *Illettrisme et monde du travail*, document coordonné par Christiane El Hayek, Paris : La Documentation française, 2000, p. 127-139. (En toutes lettres)

MARGUERON, Daniel, « La littérature au miroir : “comment les jeunes Polynésiens des lycées se représentent la littérature et son enseignement en 1993” », in *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd’hui*, textes réunis et présentés par Guy Fève, Paris : L’Harmattan, 1997, p. 165-189.

MARIE, Hélène, « Pratiques et représentations des nouveaux médias : les étudiants et les outils de recherche documentaire informatisée », *Documentaliste – Sciences de l’information*, 1999, vol. 36, n° 1, p. 43-49.

MOLINER, Pascal ; RATEAU, Patrick ; COHEN-SCALI, Valérie, *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002. (Didact. Psychologie sociale) [Importante bibliographie]

NYECK, Simon, « Représentations masculines des produits cosmétiques : étude exploratoire auprès de la population “gay” canadienne », *Revue française de marketing*, 2002/2, n° 187, p. 101-111.

PIERRET, Janine, « Santé et usagers : approche empirique », in *Conceptions, mesures et actions en santé publique, [Colloque de l’Inserm des 8, 9 octobre 1981, Paris]*, éd. par J.-P. Deschamps et al., Paris : Éd. Inserm, 1981, p. 407-416. (Colloques de l’Inserm ; 104)

RIVANO, Pierre ; BRU, Marc, « Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ? », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 137, p. 71-83.

VERGÈS, Pierre, « L’analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 2001, 42-3, p. 537-561.

La formation et la méthodologie documentaire

CARON, Gilles, « La formation à l'information ou le besoin de revoir le concept de formation documentaire », *Documentation et bibliothèques*, avril-juin 2000, vol. 46, n° 2, p. 79-82.

CHEVILLOTTE, Sylvie (coord.), *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives. Actes des 3e rencontres Formist*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2004.

COULON, Alain, « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n° 1, p. 36-42.

COULON, Alain, « Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université », *Espace universitaire*, 1996, n° 15. [En ligne]. Disponible sur < URL : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/coulon.htm> > (consulté le 20 septembre 2004).

DENECKER, Claire, *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2002.

DUBOIS, Anne-Céline, *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire : ruptures ou continuités*, Mémoire d'étude du diplôme de conservateur des bibliothèques [non publié], Villeurbanne : Enssib, 2004. [En ligne]. Disponible sur < URL : <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/dubois.pdf> > (consulté le 9 septembre 2004).

MAHÉ, Annaïg, *Pratiques et besoins liés à l'autoformation chez les étudiants. Enquête commanditée par FORMIST et réalisée auprès d'étudiants des Universités Lyon 1, Lyon 3 et INSA-Lyon* [non publié], Villeurbanne : Enssib, mai 2003.

PANIJEL, Claire (coord.), *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

L'université et le monde étudiant

ALAVA, Séraphin, « Médiation(s) et métier d'étudiant », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n° 1, p. 8-15.

BLÖSS, Thierry, « La construction sociale des savoirs étudiants », *Sociétés contemporaines*, 2002, n°48, p. 5-9. [Article d'introduction au thème de ce numéro.]

BOYER, Régine ; CORIDIAN, Charles ; ERLICH, Valérie, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 97-105.

COULON, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : Presses universitaires de France, 1997. (Politique d'aujourd'hui)

ERLICH, Valérie, *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Paris : A. Colin, 1998. (Références. Sociologie)

FÉLOUZIS, Georges, « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 53-63.

RAYOU, Patrick, « Introduction : entrer, étudier, réussir à l'université », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 5-7.

Les pratiques d'étude étudiantes

ALAVA, Séraphin ; ROMAINVILLE, Marc, « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. (Note de synthèse) », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 159-180. [Importante bibliographie.]

ALTET, Marguerite ; FABRE, Michel ; RAYOU, Patrick, « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 107-115.

FAURE-ROUESNEL, Laurence, « La feuille et le stylo. Usages et significations des instruments scolaires », *Ethnologie française*, T. XXXI, 2001, n° 3, p. 503-510.

LAHIRE, Bernard, avec la collab. de Mathias Millet et Everest Pardell, *Les manières d'étudier : enquête 1994*, Paris : La Documentation française, 1997. (Les Cahiers de l'OVE)

MILLET, Matthias, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003.

MONFORT, Valérie, « Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences », *Sociétés contemporaines*, 2000, n° 40, p. 57-76.

SOULIÉ, Charles, « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 2002, n° 48, p. 11-39.

TRINQUIER, Marie-Pierre ; CLANET, Joël, « Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'homogénéité ? », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 136, p. 31-40.

Travail intellectuel, lecture et écriture

CHARTIER, Anne-Marie ; DEBAYLE, Jocelyne ; JACHIMOWICZ, Marie-Paule, « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in *Les étudiants et la lecture*, sous la dir. d'Emmanuel Fraisse, Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 73-97. (Politique d'aujourd'hui)

LAHIRE, Bernard, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, 2002, n° 48, p. 87-107.

LAHIRE, Bernard, « Écrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture », in *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de la lecture*, sous la dir. de Bernadette Seibel, Paris : Le Monde Éd., 1995, p. 137-155.

MARCOIN, Francis, « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante », in *Les étudiants et la lecture*, sous la dir. d'Emmanuel Fraisse, Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 101-111. (Politique d'aujourd'hui)

POISSENOT, Claude, « La fin des "Héritiers" : lecture et compétence documentaire des étudiants aujourd'hui », mars 2004. [En ligne]. Disponible sur < http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000927.html > (consulté le 20 septembre 2004).

SUBLET, Françoise, « Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation », in *Les étudiants et la lecture*, sous la dir. d'Emmanuel Fraisse, Paris : Presses universitaires de France, 1993, p. 131-152. (Politique d'aujourd'hui)

Table des annexes

ANNEXE 1 : GRILLES D'ENQUÊTE..... I

ANNEXE 1-1 : QUESTIONNAIRE N° 1 II

ANNEXE 1-2 : QUESTIONNAIRE N°2 X

ANNEXE 2 : DONNÉES COMPLÉMENTAIRESXIX

ANNEXE 2-1 : CODAGE ET PROFILS DE LA POPULATION INTERROGÉE..... XX

ANNEXE 2-2 : RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS LIBRES XXVI

Annexe 1 : Grilles d'enquête

Annexe 1-1 : Questionnaire n° 1**Questionnaire (Novembre 2004)**

Cette enquête a lieu au terme d'un stage de formation de trois mois à l'UPF.
Elle m'aidera à rédiger mon mémoire de stage.

L'enquête est bien entendu anonyme et confidentielle.
Kari. (desservettaz@enssib.fr).

Les TD de recherche documentaire, de méthodologie ...

1. As-tu suivi un TD de recherche documentaire depuis la rentrée ?
 Oui Non (passe alors directement à la question 13)

2. Au début du TD, as-tu eu une visite-présentation de la bibliothèque ?
 Oui Non

3. Ce TD de recherche documentaire était-il obligatoire ? Non Oui

4. Trouves-tu que le TD de recherche documentaire serve à quelque chose ?
 Non Oui

Pourquoi ? :

5. Ce TD était-il noté ? Non Oui

- 6.** Si tu as une mauvaise note à ce TD, c'est parce que : (1 réponse maxi !)
- c'était trop dur
 - tu n'as pas eu assez de temps pour tout faire
 - les explications pendant la visite n'étaient pas claires
 - les explications pendant la visite étaient trop rapides
 - ça ne t'intéresse pas
 - tu n'as pas compris ce qu'on attendait de toi
 - Autre (précise quoi) :
- 7.** Pendant le TD, l'attitude du professeur ou de la bibliothécaire est-elle importante ?
- Oui
 - Non Pourquoi ? :
- 8.** Pour toi, ce TD était plutôt : (2 réponses maxi !)
- un TD comme un autre
 - une façon d'avoir une note pas trop mauvaise
 - le moment d'apprendre quelque chose
 - un TD intéressant
 - une perte de temps
 - de l'ennui
 - une contrainte
 - une distraction
 - Autre (précise quoi) :
- 9.** Trouves-tu que les TD de méthodologie dans ta discipline te servent à quelque chose ?
- Non
 - Oui Pourquoi ? :

10. Ce que tu as appris pendant ces TD : (1 réponse maxi !)

- Peut servir dans d'autres matières
- Servira plus tard, pendant toutes tes études
- Est indispensable pour réussir
- Ne sert à rien
- Sert à autre chose (précise quoi) :
- On n'apprend rien pendant ces TD

11. Si on supprimait ces TD : (1 réponse maxi !)

- ça ne changerait rien
- ça ferait du temps libre
- ce serait dommage Pourquoi ? :
- il faudrait les améliorer
- il faudrait un autre TD à la place Lequel par exemple ?
- Autre (précise quoi) :

12. Qu'as tu retenu de ces TD ? :

Les techniques de travail ...

13. Penses-tu qu'on puisse apprendre :

• À prendre des notes :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• À trouver un livre ou une revue à la bibliothèque :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- À rédiger un plan ou une dissertation :

tout seul entre copains en TD ça ne s'apprend pas

- À rédiger une bibliographie :

tout seul entre copains en TD ça ne s'apprend pas

- Penses-tu avoir appris à faire tout ça au lycée ? Non Oui

- 14.** Est-ce qu'il t'arrive de ne pas savoir comment prendre des notes quand tout est intéressant dans un livre ou un article ?

très souvent souvent rarement jamais

Comment fais-tu alors ? :

- 15.** Penses-tu qu'Internet soit utile pour tes études ? Non Oui

Pourquoi ? :

- 16.** Trouves-tu que ce soit facile d'obtenir des infos avec un moteur de recherche :

- pour un exposé ou un dossier ? Non Oui

- pour compléter ou trouver un cours ? Non Oui

- pour rédiger une dissertation ? Non Oui

- pour établir une bibliographie ? Non Oui

- Quel est ton moteur de recherche favori ? :

17. Penses-tu qu'Internet soit nécessaire pour tes études ? Non Oui

Pourquoi ? :

18. Aimerais-tu que l'Université te propose des formations à la recherche sur Internet ? : Non Oui

Pourquoi ? :

Lire, écrire ...

19. Lis-tu pour ton plaisir des magazines, des journaux ? :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lesquels ? :

Es-tu abonné(e) à certains titres ? : Non Oui

20. Surfes-tu sur le web ? :

Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles pages ou quels types de site consultes-tu le plus souvent ? :

21. As-tu un site perso (ou un blog) que tu mets à jour régulièrement :

Non Oui

22. Écris-tu des mails ou des sms ?

Très souvent Souvent Rarement Jamais

23. Écris-tu des poèmes, des nouvelles, des histoires ou un journal intime ? : Oui
 Non

En ma'ohi ? : Oui Non En français ? : Oui Non

24. Tu fréquentes la bibliothèque universitaire :

- Tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- 3 à 4 fois par mois
- Une fois par mois
- Tous les deux ou trois mois
- Une fois par an
- Jamais

25. Combien de temps restes-tu en moyenne à la BU ? :

- Moins de 30 minutes
- Entre 30 minutes et 1 heure
- Entre 1 et 2 heures
- Plus de 2 heures
- Plus de 4 heures

26. Considères-tu la BU plutôt comme : (3 réponses max !!! en les numérotant par ordre de préférence)

- Un lieu de travail personnel
- Un lieu de lecture
- Un lieu de travail en groupe

Oui Laquelle :

Non

37. Peux-tu me donner sans réfléchir 3 mots, verbes ou adjectifs que t'inspire l'expression « » ?

•

•

•

38. Si tu veux ajouter quelque chose ...

Annexe 1-2 : Questionnaire n°2

Questionnaire (Novembre-décembre 2004)

Cette enquête a lieu au terme d'un stage de formation de trois mois à l'UPF.
Elle m'aidera à rédiger mon mémoire de stage.

L'enquête reste bien entendu anonyme et confidentielle.

Kari.

Renvoie-la par mél à : desservettaz@enssib.fr

1. As-tu déjà répondu à ce questionnaire à la bibliothèque ? Oui Non

Sans réfléchir : ce qu'un mot t'évoque...

2. Choisis **un seul** de ces trois termes : *écrire*, *Internet* ou *bibliothèque*.
Spontanément, donne-moi trois mots, verbes, expressions ou phrases que ce terme t'inspirerait :

-
-
-

Les TD de recherche documentaire, de méthodologie ...

3. As-tu suivi un TD de recherche documentaire depuis cette rentrée 2004 ? Oui
 Non
4. As-tu suivi un TD de recherche documentaire lors d'une rentrée précédente ?
 Oui En quelle année ? :
 Non (passe alors directement à la question 16)
5. Au début du TD, as-tu eu une visite-présentation de la bibliothèque ? Oui
 Non
6. Ce TD de recherche documentaire était-il obligatoire ? Non Oui
7. Trouves-tu que le TD de recherche documentaire serve à quelque chose ?
 Non Oui Pourquoi ? :
8. Ce TD était-il noté ? Non Oui
9. Si tu as une mauvaise note à ce TD, c'est parce que : (1 réponse maxi !)
 c'était trop dur
 tu n'as pas eu assez de temps pour tout faire
 les explications pendant la visite n'étaient pas claires
 les explications pendant la visite étaient trop rapides
 ça ne t'intéresse pas
 tu n'as pas compris ce qu'on attendait de toi
 Autre (précise quoi) :

10. Pendant le TD, l'attitude du professeur ou de la bibliothécaire est-elle importante ?
 Oui
 Non Pourquoi ? :

11. Pour toi, ce TD était plutôt : (2 réponses maxi !)
 un TD comme un autre
 une façon d'avoir une note pas trop mauvaise
 le moment d'apprendre quelque chose
 un TD intéressant
 une perte de temps
 de l'ennui
 une contrainte
 une distraction
 Autre (précise quoi) :

12. Trouves-tu que les TD de méthodologie dans ta discipline te servent à quelque chose ?
 Non Oui Pourquoi ? :

13. Ce que tu as appris pendant ces TD : (2 réponses maxi !)
 Peut servir dans d'autres matières
 Servira plus tard, pendant toutes tes études
 Est indispensable pour réussir
 Ne sert à rien
 Sert à autre chose (précise quoi) :
 On n'apprend rien pendant ces TD

14. Si on supprimait ces TD : (1 réponse maxi !)
 ça ne changerait rien
 ça ferait du temps libre
 ce serait dommage Pourquoi ? :
 il faudrait les améliorer
 il faudrait un autre TD à la place Lequel par exemple ?

Autre (précise quoi) :

15. Qu'as tu retenu de ces TD ? :

Les techniques de travail ...

16. Penses-tu qu'on puisse apprendre :

• À prendre des notes :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas	autre :
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• À trouver un livre ou une revue à la bibliothèque :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas	autre :
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• À rédiger un plan ou une dissertation :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas	autre :
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• À rédiger une bibliographie :

tout seul	entre copains	en TD	ça ne s'apprend pas	autre :
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Penses-tu avoir appris à faire tout ça au lycée ?

Prendre des notes : Non Oui

Trouver un livre, une revue à la bibliothèque : Non Oui

Élaborer un plan de dissertation : Non Oui

Rédiger une bibliographie : Non Oui

17. Est-ce qu'il t'arrive de ne pas savoir comment prendre des notes quand tout est intéressant dans un livre ou un article ?

très souvent souvent de temps en temps rarement jamais

Comment fais-tu alors ? :

18. Penses-tu qu'Internet soit **utile** pour tes études ? Non Oui

Pourquoi ? :

19. T'arrive-t-il de chercher des infos avec un moteur de recherche :

• pour un exposé ou un dossier ? Oui Non

Trouves-tu que ce soit facile de les obtenir ? Oui Non

• pour compléter ou trouver un cours ? Oui Non

Trouves-tu que ce soit facile de les obtenir ? Oui Non

• pour rédiger une dissertation ? Oui Non

Trouves-tu que ce soit facile de les obtenir ? Oui Non

• pour établir une bibliographie ? Oui Non

Trouves-tu que ce soit facile de les obtenir ? Oui Non

- Quel est le nom de ton (ou de tes) moteur(s) de recherche favori(s) ? :

20. Penses-tu qu'Internet soit **nécessaire** pour tes études ? Non Oui

Pourquoi ? :

21. Aimerais-tu que l'Université te propose des formations à la recherche sur Internet ?

Des formations généralistes : Non Oui

En TD : Non Oui

Ou des formations axées sur ta discipline : Non Oui

En TD : Non Oui

Pourquoi ? :

Lire, écrire ...

22. Lis-tu pour ton plaisir des magazines, des journaux ? :

Très souvent	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lesquels ? :

Es-tu abonné(e) à certains titres ? : Non Oui

23. Surfes-tu sur le web ? :

Très souvent Souvent De temps en temps Rarement Jamais

Quelles pages ou quels types de site (messagerie comprise) consultes-tu le plus souvent ? :

24. As-tu un site perso (ou un blog) que tu mets à jour régulièrement : Non Oui

25. Écris-tu des mails ?

Très souvent De temps en temps Souvent Rarement Jamais

26. Écris-tu des sms ?

Très souvent Souvent De temps en temps Rarement Jamais

27. Écris-tu des poèmes, des nouvelles, des histoires ou un journal intime ? :

Oui Non

En ma'ohi ? : Oui Non En français ? : Oui Non

Dans d'autres langues éventuellement : Non Oui, lesquelles ? :

À la bibliothèque...

28. Tu fréquentes la bibliothèque universitaire :

- Tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- 3 à 4 fois par mois
- Une fois par mois
- Tous les deux ou trois mois
- Une fois par an

Jamais

29. Combien de temps restes-tu en moyenne à la BU ? :

- Moins de 30 minutes
- Entre 30 minutes et 1 heure
- Entre 1 et 2 heures
- Plus de 2 heures
- Plus de 4 heures

30. Considères-tu la BU plutôt comme : (3 réponses max !!! en les numérotant par ordre de préférence)

- Un lieu de travail personnel
- Un lieu de lecture
- Un lieu de travail en groupe
- Un lieu où tu peux consulter ta messagerie et surfer sur le web
- Un lieu de rencontre entre amis
- Un espace de détente
- Un lieu de recherche d'informations
- Un lieu où trouver des journaux
- Un lieu où emprunter des livres
- Un lieu où emprunter des films
- Un lieu où il y a des photocopieurs
- Autre :

Et toi ...

31. Ton âge : ou mois de naissance : année de naissance :

32. Tu es : une femme un homme

- 33.** Es-tu inscrit(e) à l'UPF ? Oui Non, dans quel établissement alors ? :
- 34.** Dans quelle filière es-tu ?
Département / domaine :
Discipline / mention :
Année / niveau :
- 35.** Étais-tu déjà à l'UPF l'an dernier ? Oui Non
- 36.** Que faisais-tu (scolairement) l'an dernier ? :
- 37.** Quel baccalauréat as-tu obtenu ? : En quelle année ? :
- 38.** Es-tu inscrit(e) à la bibliothèque universitaire ? Non Oui
- 39.** Depuis combien de temps fréquentes-tu la bibliothèque universitaire de l'UPF ? :
- 40.** Fréquentes-tu d'autres bibliothèques ?
 Non Oui Laquelle ou lesquelles ? :
- 41.** Si tu veux ajouter quelque chose ... à propos de la bibliothèque : ce qui manque, ce qu'il faudrait changer, ce qui t'agace, ce qu'il faudrait améliorer, ... !

Annexe 2 : Données complémentaires

Annexe 2-1 : Codage et profils de la population interrogée

Les extraits d'entretien seront accompagnés, entre parenthèses, de la mention de la lettre caractérisant l'enquêté. Par exemple, le sixième entretien renvoie ici à **F**, étudiante de 23 ans en 1^{ère} année d'AES, dans la vie active l'année passée, et titulaire d'un baccalauréat série STT.¹¹⁹

N°1 : **A** (F, 20 ans, L3 Aes, bac. STT)

N°2 : **B** (H, 23 ans, L3 Droit, bac. STT)

N°3 : **C** (H, 20 ans, L1 Mias, redoubl., bac. STI)

N°4 : **D** (F, 18 ans, L1 Droit, bac. L)

N°5 : **E** (F, 22 ans, L3 Droit, redoubl., bac. ES)

N°6 : **F** (F, 23 ans, L1 Aes, vie active, bac. STT)

N°7 : **G** (F, 21 ans, L3 LEA Anglais espagnol, bac. L)

N°8 : **H** (F, 20 ans, L3 LEA Anglais espagnol, bac. L)

N°9 : **I** (H, 20 ans, L1 Histoire géographie, redoubl., bac. ES)

N°10 : **J** (F, 20 ans, L2 Droit, redoubl., bac. S)

N°11 : **K** (F, 18 ans, L1 Lettres modernes, bac. L)

N°12 : **L** (F, 20 ans, L3 Droit, bac. ES)

N°13 : **M** (H, 24 ans, L1 Aes, vie active, bac. STT)

N°14 : **N** (F, 28 ans, L1 Droit, vie active, bac. STT)

N°15 : **O** (H, 19 ans, PCEM 1, redoubl., bac. S)

N°16 : **P** (F, 19 ans, L1 Histoire, bac. ES)

¹¹⁹ On rappellera que les voies générale et technique du baccalauréat offre l'une 3 séries, ES (économique et sociale), L (littéraire) et S (scientifique) ; l'autre 8, dont STT (sciences et technologies tertiaires) et STI (sciences et technologies industrielles). Le DAEU étant le diplôme d'aptitude aux études universitaires, pour les non-titulaires du baccalauréat.

- N°17 : **Q** (F, 21 ans, L2 Lettres modernes, bac. L)
 N°18 : **R** (H, 20 ans, L1 Mias, redoubl., bac. S)
 N°19 : **S** (H, 20 ans, L1 Histoire, redoubl., bac. STT)
 N°20 : **T** (F, 48 ans, M1 Langues et civilisations polynésiennes, vie active, DAEU)
 N°21 : **U** (F, 20 ans, L1, LEA Anglais espagnol, bac. STT)
 N°22 : **V** (F, 19 ans, L3 LEA Anglais espagnol, bac. L)
 N°23 : **W** (F, 17 ans, L1 Droit, bac. ES)
 N°24 : **X** (H, 21 ans, L1 Droit, redoubl., bac. L)
 N°25 : **Y** (F, 22 ans, L3 Histoire, bac. ES)
 N°26 : **Z** (F, 21 ans, L3 Histoire, bac. L)
 N°27 : **ZZ** (F, 20 ans, M1 Langues et civilisations polynésiennes, bac L).

À partir des données traitées, notre échantillon (n=27) présente les caractéristiques suivantes en termes d'âge, de sexe, de département, filière et niveau à l'Université de Polynésie française, de fréquentation/inscription et de perceptions de la bibliothèque universitaire.

Âge	Nb.	Fréq.
Moins de 18 ans	1	3,7%
De 18 à 20	5	18,5%
De 20 à 22	14	51,9%
De 22 à 24	4	14,8%
De 24 à 26	1	3,7%
De 26 à 28	0	*
28 ans et plus	2	7,4%
Total	27	100%

Sexe	Nb.	Fréq.
F	19	70,4%
H	8	29,6%
Total	27	100%

Département UPF	Nb.	Fréq.
Sciences	3	11,1%
Lsh	13	48,1%
Droit Aes	11	40,7%
Total	27	100%

Filière UPF	Nb.	Fréq.
Sc. de la vie	0	*
Sc. de la matière	0	*
Pcem	1	3,7%
Mias	2	7,4%
Physique	0	*
Math.	0	*
Droit	8	29,6%
Aes	3	11,1%
Lea	4	14,8%
Lettres modernes	2	7,4%
Langues et civilisations régionales ma'ohi	2	7,4%
Histoire	4	14,8%
Géographie	1	3,7%
Total	27	100%

Niveau UPF	Nb.	Fréq.
L1	14	51,9%
L2	2	7,4%
L3	9	33,3%
M1	2	7,4%
M2	0	*
D	0	*
Total	27	100%

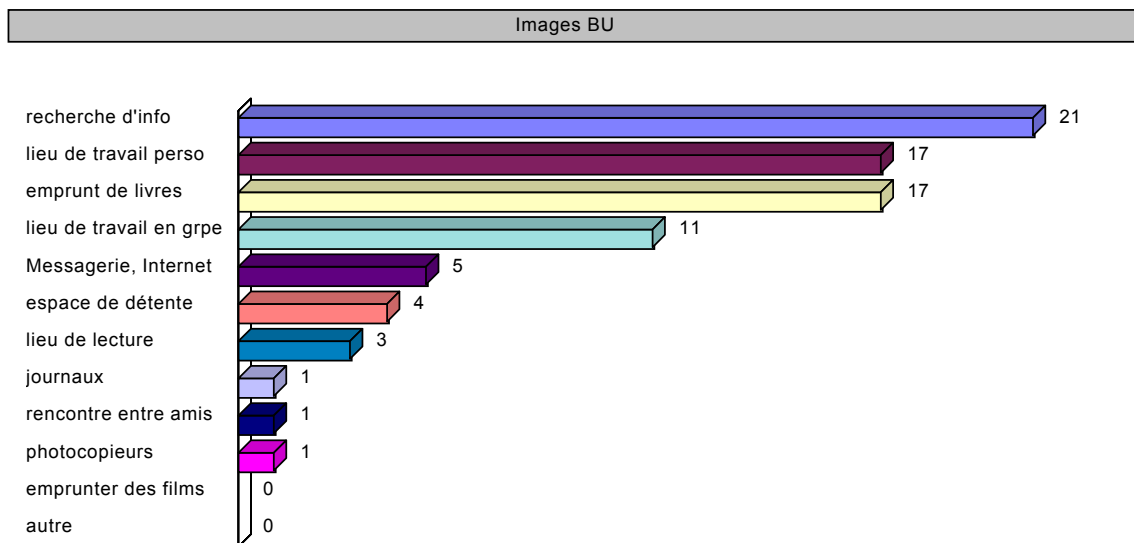
Inscription à la BU	Nb.	Fréq.
oui	26	96,3%
non	1	3,7%
Total	27	100%

Ancienneté fréq. BU	Nb.	Fréq.
Moins de 1 an	5	18,5%
De 1 à 2 ans	9	33,3%
De 2 à 3 ans	6	22,2%
De 3 à 4 ans	4	14,8%
De 4 à 5 ans	2	7,4%
De 5 à 6 ans	0	*
6 ans et plus	1	3,7%
Total	27	100%

Fréq. autres bibl.	Nb.	Fréq.
oui	10	37,0%
non	17	63,0%
Total	27	100%

Images de la bibliothèque universitaire

Rang 1	nb	Rang 2	nb	Rang 3	nb	Total citations	nb	Fréq. %
recherche d'info	10	recherche d'info	9	emprunt de livres	9	recherche d'info	21	25,9
lieu de travail perso	9	lieu de travail perso	7	lieu de travail en groupe	5	lieu de travail perso	17	21,0
lieu de travail en groupe	3	emprunt de livres	6	méls et Internet	4	emprunt de livres	17	21,0
emprunt de livres	2	lieu de travail en groupe	3	espace de détente	2	lieu de travail en groupe	11	13,6
espace de détente	2	lieu de lecture	1	lieu de lecture	2	méls et Internet	5	6,2
méls et Internet	1	rencontre entre amis	1	recherche d'info	2	espace de détente	4	4,9
lieu de lecture	0	espace de détente	0	journaux	1	lieu de lecture	3	3,7
journaux	0	journaux	0	lieu de travail perso	1	journaux	1	1,2
rencontre entre amis	0	méls et Internet	0	photocopies	1	rencontre entre amis	1	1,2
photocopies	0	photocopies	0	rencontre entre amis	0	photocopies	1	1,2
emprunter des films	0	emprunt de films	0	emprunt de films	0	emprunt de films	0	*
autre	0	autre	0	autre	0	autre	0	*
TOTAL	27		27		27		81	100



Annexe 2-2 : Résultats des associations libres

Les termes choisis pour la partie de l'enquête basée sur cette méthode sont *écrire*, *Internet* et *bibliothèque*. Après chaque triplet, nous indiquerons, entre parenthèses, le code de l'enquêté (voir annexe 2-1). Nous respecterons par ailleurs la graphie et l'orthographe, parfois erronée, des réponses de l'enquêté.

Écrire :

- “ être libre ”, “ s’exprimer ”, “ réfléchir ” (A) ;
- “ écrivains ”, “ Prix littéraire ”, “ théories ” (D) ;
- “ Termes ”, “ Réflexion ”, “ Travail ” (E) ;
- “ inventer ”, “ artistique + innovateur ”, “ lire et écrire des romans, c’est intéressant ” (K) ;
- “ écouter ”, “ lire ”, “ comprendre ” (N) ;
- “ rédaction ”, “ roman ”, “ amusement ” (Q) ;
- “ livre ”, “ lettre ” [au sens d’épistolaire], “ ~~mer~~ éloignement ” (T) ;
- “ exprimer ses émotions ”, “ parler de l’avenir ”, “ s’exprimer en silence ” (V) ;
- “ Pensées ”, “ liberté ”, “ communiquer ” (W).

Internet :

- “ Toutes les réponses à nos questions ”, “ Possibilité de Rechercher tout ce que l’on a envie ”, “ bcp de chose mais peut-être pas toute vrai ” (F) ;
- “ souris ”, “ toile ”, “ ordinateur ” (G) ;
- “ Communiquer avec le monde ”, “ voir ses stars préférées ”, “ télécharger des musiques ” (I) ;
- “ le Surf ”, “ Web ”, “ Mail ” (M) ;
- “ pratique ”, “ ouverture sur le monde ”, “ outil de travail indispensable ” (P) ;
- “ communication ”, “ chat ”, “ Email ” (S) ;
- “ MONDIALISATION ”, “ RÉVOLUTION ”, “ INFORMATION ” (X) ;
- “ informations ”, “ virus ”, “ Jeux ” (Y).

Bibliothèque :

“ livre ”, “ recherche”, “ / ” (B) ;

“Connaissance ”, “ épanouir”, “ Travaille ” [travail] (C) ;

“ recherche ”, “ livre ”, “ espace de travail ” (H) ;

“ savoir ”, “ connaissance ”, “ silence ” (J) ;

“ Livres ”, “ Auteurs ”, “ Editeurs ” (L) ;

“ Livres ”, “ Etudes ”, “ Calme ” (O) ;

“ Information ”, “ Documentation ”, “ Livres ” (R) ;

“ recherche ”, “ apprentissage ”, “ Internet ” (U) ;

“ developpement de l’intellect ”, “ quantités d’infos ”, “ Serenité ” (Z) ;

“ pas toujours complète ou pas assez d’exemplaires ”, “ meilleur endroit où aller quand on ne sait pas quoi faire -> cultiver son jardin ! ”, “ les livres sur les étagères apparaissent comme les flots d’une mer déchainée qui ne veut que vous engloutir ! mais heureusement qu’elle veut nous inonder du SAVOIR ! ” (ZZ).