



# Les usages sociaux des ressources pédagogiques en premier cycle à l'Université

**Emmanuel Brandl**

---

Les billets d'EnssibLab  
24 mai 2016

## Les usages sociaux des ressources pédagogiques en premier cycle à l'Université



Si souvent l'enquête sociologique porte un intérêt particulier au poids de la PCS (Profession et Catégorie Socioprofessionnelle, ex-CSP) dans la détermination des usages et des goûts, ici **c'est le poids de la filière d'étude**<sup>[1]</sup> et celui de l'année de Licence dans la définition des usages des ressources pédagogiques **qui sont déterminants**. Pour le dire simplement, on constate qu'il y a plus de différences sur l'organisation du travail universitaire<sup>[2]</sup>, et spécifiquement ici sur l'usage des ressources pédagogiques, entre deux étudiant-e-s de même origine sociale dans deux filières différentes (ou deux années de Licence) qu'entre deux étudiant-e-s d'origine sociale différente dans une seule et même filière d'étude (ou une seule et même année de Licence). La filière d'étude - comme l'année de Licence - commande donc l'ordre d'analyse parce qu'elle se définit comme une « **matrice de socialisation des pratiques** », déterminante pour ce qui nous concerne<sup>[3]</sup>. L'objectif du présent billet est de concentrer son attention sur les usages des ressources pédagogiques notamment numériques par les étudiant-e-s<sup>[4]</sup>.

### Méthodologie

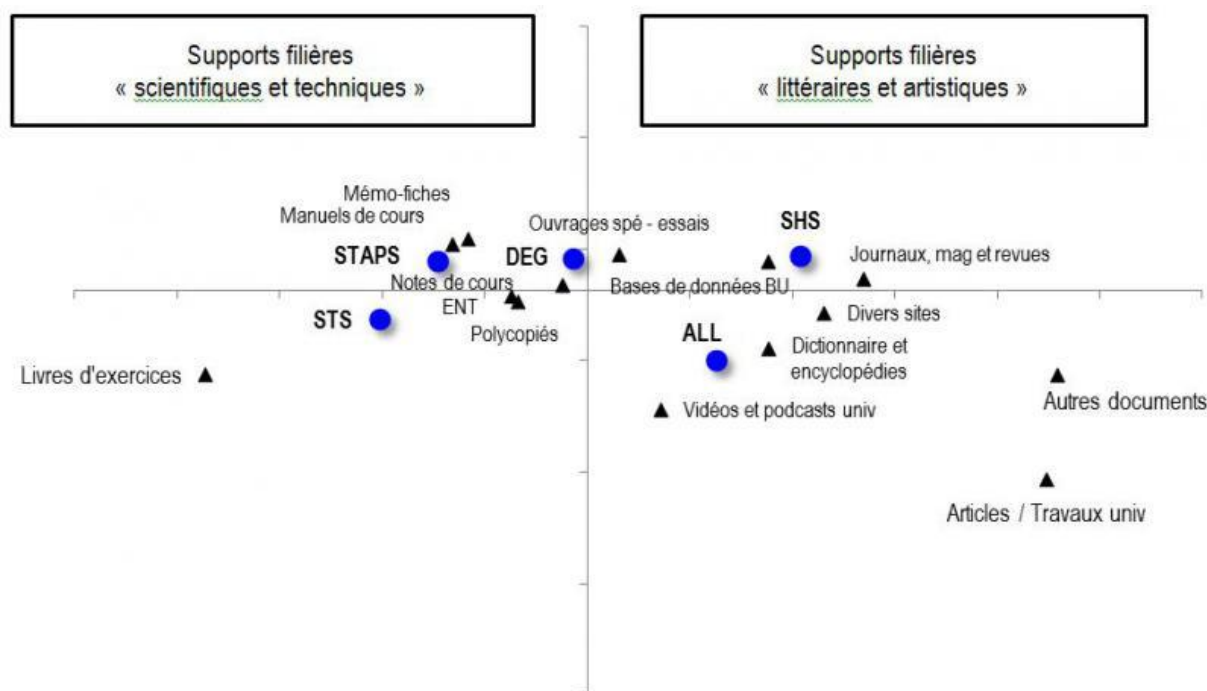
Les données analysées ici sont issues de l'enquête menée en 2012 par l'[Observatoire numérique de l'enseignement supérieur](#), lequel a été créé en 2010 dans le cadre de la plateforme de collaboration entre le Syndicat national de l'édition (SNE) et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR), et confié à l'Enssib. L'objectif de l'étude était de disposer d'une cartographie des pratiques actuelles des étudiant-e-s de premier cycle universitaire et des enseignants en matière d'accès, d'usages et de perceptions des ressources pédagogiques, et notamment des ressources pédagogiques numériques. L'enquête ciblée sur les étudiant-e-s a été menée par questionnaire auprès d'un échantillon aléatoire de 1010 étudiant-e-s dans 9 universités réparties sur le territoire français métropolitain ; 5 grandes filières d'études avaient

été identifiées par l'Enssib : ALL (Arts, Lettres, Langues), DEG (Droit, Économie, Gestion), SHS (Sciences Humaines et Sociales), STS (Sciences, Technologies, Santé) et STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) ; 14 types de ressources pédagogiques étaient testées, dont 4 n'existaient qu'au format numérique tandis que les 10 autres étaient disponibles aux formats papier et numérique.

## Poids de la filière d'étude

### Deux groupes de supports pédagogiques distincts

La figure 1 montre deux groupes de supports pédagogiques préférentiellement utilisés, dont les caractéristiques tiennent à leur appartenance à une filière d'étude.



1 Deux groupes de supports pédagogiques distincts. Source : EnssibLab



On constate en effet que les filières littéraires et artistiques vont plutôt avoir tendance à utiliser des ouvrages spécialisés, des encyclopédies et des documents en prise avec l'actualité. Tandis que les filières plus techniques et sportives vont avoir tendance à privilégier les ressources pédagogiques « scolaires » tout au long de leur parcours de Licence (manuels, mémo-fiches, livres d'exercices, etc.) et des documents opérationnels orientés sur la méthode et la technique.

Pour comprendre ces différences, on dira que de STS-STAPS-DEG (DEG occupant une *position intermédiaire*) à ALL-SHS (STS et SHS étant diamétralement opposés), on passe de données (*data*) qu'il faut mémoriser (STS compte 50% d'étudiant-e-s en premier cycle d'études médicales) à la constitution progressive de « dossiers », de « mémoires » et d'exposés, qui impliquent davantage un travail de documentation.

S'opposent ici :

► les filières où il y a « **des choses à savoir** » (comme en médecine) : des termes, des schémas, des faits, des mécanismes clairs et explicites, nécessitant une maîtrise détaillée des contenus des cours qui focalisent l'attention sur les polycopiés et notes de cours. La lecture de livres est plus

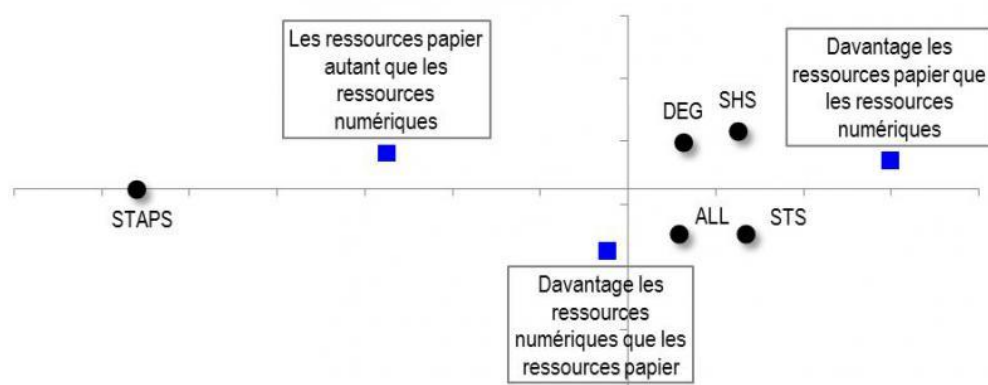
rare car le contenu du cours est le support autour duquel s'organise le travail universitaire ; ► les filières où il y a plutôt « **des choses à comprendre** » à partir de corpus d'auteurs, d'œuvres, de méthodes, etc. Il s'agit alors moins d'apprendre et de reproduire « par cœur » un savoir technique transposable que de s'approprier une pensée, d'acquérir une « posture », un « esprit ». La lecture (exploratoire) de livres est ici constitutive du travail universitaire, le contenu du cours n'est pas le seul support autour duquel s'organise ce travail[5]. Certes, établir un dossier, un mémoire, etc., implique un respect de « *techniques de fabrication* »[6], mais ceux-ci fournissent un cadre assez général, ces techniques étant relativement peu codifiées.

**La logique des usages des ressources pédagogiques repose donc en grande partie sur la nature** (« *socio-cognitive* » dirait Mathias Millet) **des savoirs transmis** : il y a des filières qui transmettent d'abord des notions techniques, des savoirs standardisés, et des filières aux connaissances plus globales. Cela ne va pas sans répercussion sur les outils pédagogiques mis en œuvre pour s'approprier ou construire ses propres connaissances disciplinaires : ainsi, ALL et SHS ont tendance à délaisser les supports pédagogiques les plus strictement scolaires (mémo-fiches, livres d'exercices, etc.).

*A contrario*, en santé par exemple, du fait d'un savoir « *standardisé et systématique* », « *l'orientation de la lecture, le choix des livres, les objectifs à atteindre, les repérages d'informations, etc., s'appuient sur l'existence d'un stock documentaire objectivé (et systématisé) qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires* »[7]. Il suscite des formes de lecture « *informatives, brèves et ciblées* », lesquelles sont la plupart du temps liées à la nécessité de compléter un cours, de rechercher une information précise sur un sujet particulier. En dehors de cet objectif, la lecture (de livres) est rare : elle arrive « *en dernier recours* » et n'est pas identifiée comme constitutive du travail universitaire (ce serait prendre le risque de « *perdre son temps* »[8]).

## Des usages différenciés du papier et du numérique

L'enquête remarquait en 2012 que « *peu de différences émergent spécifiquement sur l'usage des ressources numériques en fonction des filières d'études. La clé de différenciation reste le type de ressource pédagogique, et non son support, qu'il soit papier ou numérique* ». Il serait alors avantageux d'en conclure que les différences que nous venons de mettre en évidence transcendent le format utilisé. Pourtant, une analyse statistique un peu fine des résultats permet de mettre en évidence une tendance. **Apparaît ici un usage différencié des formats (papier vs numérique) en fonction de la filière d'étude.**



	ALL	DEG	SHS	STS	STAPS
Papier + que numérique	30%	31%	33%	32%	18%
Papier autant que numérique	46%	50%	49%	44%	61%
Numérique + que papier	24%	19%	18%	24%	21%

2 Poids de la filière dans le choix du support. Source : EnssibLab

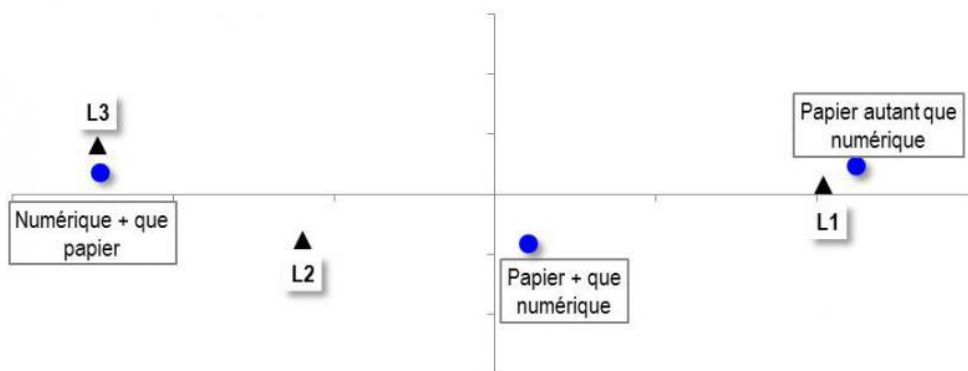


Si l'ensemble des étudiant-e-s, comme nous l'avons vu, déclare utiliser le format numérique autant que le format papier, la différence qu'il y a entre les usages « papier plus que numérique » et « numérique plus que papier » montre une tendance pour les étudiant-e-s des filières ALL et STS à s'orienter vers le format numérique par rapport aux autres filières d'étude, tandis que la tendance est inverse pour les étudiant-e-s de SHS et DEG et particulière pour les étudiant-e-s de STAPS. Ces différences sont toutes liées au type de ressources pédagogique privilégié : les étudiant-e-s de la filière STAPS utilisent ainsi plus que toutes les autres filières les mémo-fiches et les livres d'exercices au format papier, mais utilisent aussi, plus que toutes les autres filières, les mémo-fiches et photocopiés de cours au format numérique.

## Poids de l'année de Licence

### Une socialisation aux ressources numériques

L'attention portée aux différences entre années de Licence fait d'abord apparaître que les étudiant-e-s de 3<sup>ème</sup> année de Licence sont plus enclin-e-s à utiliser les ressources numériques que les étudiant-e-s de 1<sup>ère</sup> année. Il apparaît ainsi que l'avancée dans le cursus universitaire est lié à une meilleure appréhension de l'offre documentaire au format numérique. On constate ici un processus de *socialisation aux ressources pédagogiques numériques*. Le papier reste globalement privilégié mais, pour les filières ALL et SHS par exemple, les étudiant-e-s de L3 vont avoir tendance, plus qu'en L1 ou L2, à consulter des ouvrages spécialisés, des encyclopédies et des documents en prise avec l'actualité au format numérique.



	Papier + que numérique	Papier autant que numérique	Numérique + que papier
L1	46%	48%	43%
L2	33%	31%	33%
L3	21%	21%	24%

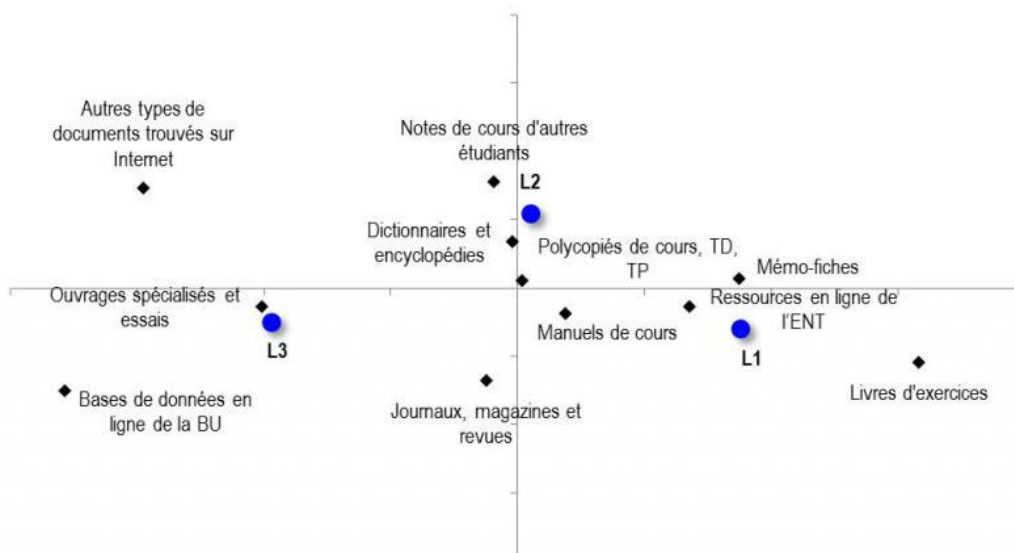
3 Poids de l'année de Licence dans le choix du support. Source : EnssibLab



## Une expertise disciplinaire et documentaire

La figure 4 met en évidence des choix différents de documents pédagogiques en fonction de l'année de Licence. L'année « L1 » est symétriquement opposée à l'année « L3 », quand « L2 » est située dans une position intermédiaire. De fait, les étudiant-e-s de L1 vont privilégier les manuels, les mémo-fiches, l'ENT, les livres d'exercices, et délaisser les ouvrages spécialisés. Les étudiant-e-s de L2 vont occuper une position « médiane », sorte d'année transitoire vers un changement de comportement. Les étudiant-e-s de L3 vont commencer à s'orienter vers des supports plus experts : ouvrages spécialisés et essais, bases de données en ligne de la BU, journaux et revues ; ils délaisser progressivement les supports plus « scolaires » sans jamais les abandonner.





4 Choix des ressources pédagogiques en fonction de l'année de Licence. Source : EnssibLab



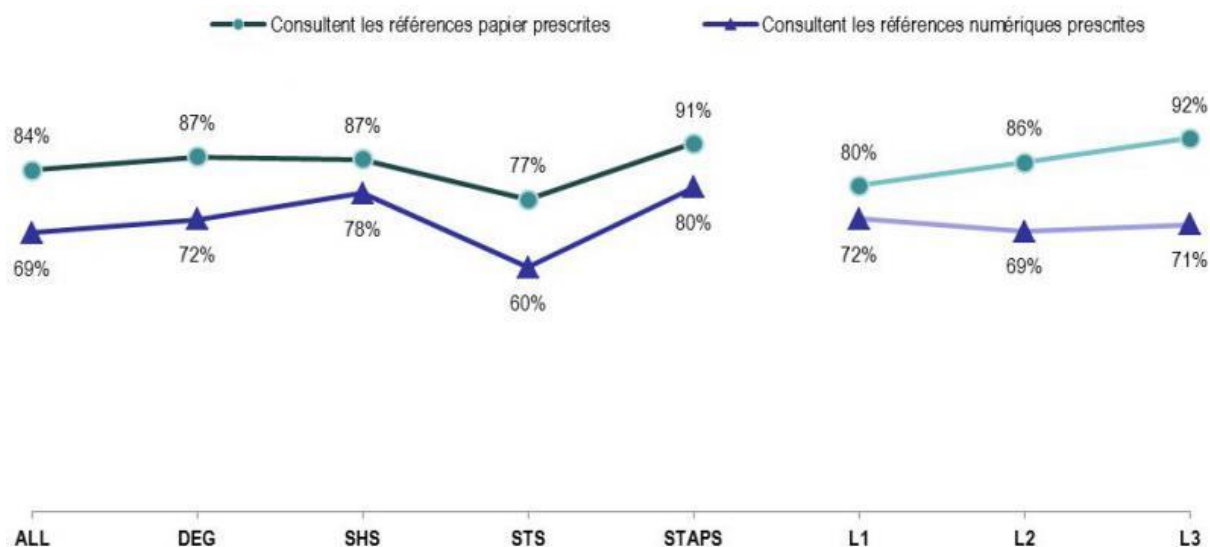
Progressivement, avec l'avancée dans le cursus de formation, on constate l'acquisition d'une **expertise disciplinaire** qui autorise une **expertise documentaire** que les étudiant-e-s de L1 et L2 n'ont pas encore (sans pour autant aller jusqu'à l'article universitaire : on reste ici dans l'usage de ressources à visée pédagogique).

## En résumé

Parmi les facteurs qui impactent de façon déterminante les usages des ressources pédagogiques notamment numériques des étudiant-e-s de 1<sup>er</sup> cycle universitaire, il faut donc compter avec la filière d'étude et l'année de formation : la filière d'étude[9], parce qu'elle impose « *aux pratiques universitaires un formalisme documentaire (lecture extensive ou intensive selon les disciplines par exemple)* »[10], et l'année de Licence parce qu'elle participe d'un processus de **socialisation aux ressources documentaires** et influence la fréquentation des types de ressources (expertise documentaire), comme des lieux (BU, salles informatiques, etc.)[11].

## La prescription comme « cadre de confiance »

Comme l'indique la figure 5, la prescription - des enseignants - reste une référence pédagogique majeure pour les étudiant-e-s (d'abord en STAPS et en L3, un peu moins en STS et en L1). Nous reprendrons ici l'interprétation que Marie Desprez-Lonnet fait de la prescription : si elle a autant d'importance pour les étudiant-e-s de Licence (Marie Desprez-Lonnet a aussi travaillé avec des élèves de Lycée), c'est certes - comme nous l'avons souligné - parce que ces étudiant-e-s sont encore très imprégné-e-s du rôle de l'enseignant tel qu'il se définit au Lycée, mais aussi parce que la prescription permet d'identifier « *l'origine sociale* » du document : l'enquête de M. Desprez-Lonnet « *montrait qu'un des principaux écueils que rencontraient les élèves (et étudiant-e-s) pour évaluer ce qui s'affichait à l'écran venait de leur difficulté à situer l'origine sociale de ces écrits, c'est-à-dire à comprendre "d'où" ils venaient* »[12].



5 La prescription, une référence pédagogique majeure. Source : EnssibLab



Cette identification installe entre l'étudiant-e et le document un « **cadre de confiance** » qui permet « de lui attribuer un sens et une valeur particulière », lesquels **déterminent son usage ou non-usage**<sup>[13]</sup>. Parmi les acteurs déterminants de ce cadre de confiance, on compte donc les enseignants, auxquels il faut ajouter les autres étudiant-e-s (circulation des notes de cours et autres photocopiés) mais aussi les professionnels de la documentation, dont le rôle précis reste à analyser.

## Notes

[1] Nous reprenons ici l'hypothèse développée par Bernard Lahire (avec la collaboration de Mathias Millet et Everest Pardell) dans [Les manières d'étudier](#) (La documentation française, 1997), et à la suite de cet ouvrage, par Mathias Millet dans [Les étudiants et le travail universitaire, étude sociologique](#) (PUL, 2003). Travailler sur la filière d'étude c'est ainsi se donner la capacité d'enregistrer « les effets de l'appartenance aux différents secteurs de l'enseignement supérieur, via l'effet conjugué de la composition sociale du public (des catégories sociales les plus bourgeoises aux plus "populaires"), de sa composition sexuée souvent très marquée, du degré de sélectivité de la formation, de son degré d'encadrement pédagogique, de la nature (plus scientifique ou plus littéraire) des études, du degré d'ascétisme scolaire exigé, de rapports très spécifiques à l'avenir professionnel et au monde social (sous l'angle de la clôture plus ou moins grande sur des valeurs et pratiques scolaires), et ainsi de suite ». Le « type d'étude » apparaît alors comme une « variable synthétique qui subsume un grand nombre de propriétés ou de traits distinctifs », B. Lahire, « [Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral](#) », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002/4, p. 87-107 (90).

[2] Dont le travail de recherche documentaire est une dimension fondamentale, voir J-F. Courtecuisse et M. Desprez-Lonnet, « [Les étudiants et la documentation électronique](#) », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, 2006, p. 33-41.

[3] M. Millet, *Op. Cit.*, p. 17. En effet, l'hypothèse vaut ici pour *les aspects du travail universitaire qui nous intéressent*, à savoir l'usage des ressources pédagogiques, mais par exemple en matière de pratiques culturelles extra-scolaires ou de conditions matérielles d'existence, il apparaît que le



pois de l'origine sociale reprend une place déterminante (B. Lahire, *Op. Cit.*, p. 12, note 3).

[4] Les premiers résultats de l'enquête ont été publiés dans B. Epron, « [La documentation numérique de premier cycle](#) », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 1, 2013, p. 45-48. Benoit Epron revient en particulier sur le rôle central que joue l'enseignant dans le dispositif pédagogique proposé aux étudiant-e-s de niveau Licence, mais il souligne aussi le fait que la réussite du dispositif repose sur la mise en place de collaborations renforcées entre trois types d'acteurs : enseignants, documentation, personnels TICE.

[5] Sur ces différents points nous renvoyons à M. Millet, *Les étudiants et le travail universitaire...*, *Op. Cit.*

[6] *Ibid.*, p. 125.

[7] *Ibid.*, p. 182.

[8] *Ibid.*, p. 184.

[9] Et plus précisément les « *spécificités socio-cognitives des matrices disciplinaires* », J-F. Courtecuisse, « Les recherches documentaires des étudiants: apprentissage d'une raison classificatrice », ISKO TOULOUSE 2007-LERASS-MICS, p. 368.

[10] *Ibid.*

[11] *Ibid.*

[12] M. Desprez-Lonnet, [Temps et lieux de la documentation. Transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'Internet](#), *Library and information sciences*, Université de Lille, 2014, p. 22.

[13] *Ibid.*