

Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude

*Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et
pratiques intellectuelles : une analyse sociologique
comparée des logiques sociales et cognitives du
travail étudiant*

par Mathias MILLET

Thèse de doctorat en sociologie et anthropologie
sous la direction de Monsieur Guy VINCENT
soutenue le 19 mai 2000

Composition du jury M. Yves GRAFMEYER, Professeur à l'Université Lyon 2 M. Claude GRIGNON,
Directeur de recherche à l'INRA M. Bernard LAHIRE, Professeur à l'Université Lyon 2 M. Jean-Manuel
de QUEIROZ, Professeur à l'Université de Rennes II

Table des matières

[Dédicace] ..	7
Remerciements ..	8
Introduction générale ..	10
Partie 1. Prédominance de la filière d'études et définition des deux populations étudiantes ..	26
Chapitre 1. Le primat de la matrice disciplinaire dans la définition des pratiques et des populations étudiantes ..	26
I. Les écarts sociaux et culturels liés aux formes du recrutement social disciplinaire : un processus diachronique de production et de définition des populations étudiantes ..	26
II. La discipline d'études comme univers relativement particulier et autonome de pratiques et d'exigences ..	30
Chapitre 2. Morphologie des deux populations étudiantes ..	32
I. Tableau général des conditions d'accès aux différents secteurs de l'enseignement supérieur ..	33
II. Le nombre, source d'hétérogénéité. La sélection, source d'homogénéité ..	38
III. Synthèse sur la structure des deux populations, médecine et sciences humaines ..	40
Chapitre 3. L'entrée dans l'enseignement supérieur : trajectoires scolaires et processus d'orientation ..	43
I. L'orientation dans les études médicales ..	44
II. L'orientation dans les études de sociologie ..	54
Chapitre 4. Perspectives scolaires, perspectives professionnelles et rapport à l'avenir ..	65
I. Devenir médecin : un rapport d'évidence et homogène à l'avenir ..	67
II. Les affres de l'avenir en sociologie : disparités, fragilités et incertitudes ..	73
Conclusion ..	87
Partie 2. Cadres théoriques et méthodologiques de la recherche ..	89
Chapitre 5. Langage, écrit, et savoirs ..	89
I. Langage, pensée, et social : un rapport d'intégration nécessaire ..	90
II. Langage écrit, savoir graphique et modes de pensée ..	94
III. « L'écriture », la théorie implicite du « Grand Partage », et l'homogénéisation des pratiques. ..	103
IV. Les pratiques graphiques : prise de possession par la vue et interprétation synoptique de l'espace graphique ..	106
V. Pratiques textuelles, mises en texte, et procédés d'énonciation graphiques ..	108
VI. Écriture et codification, savoirs écrits et savoirs codifiés ..	117
Chapitre 6. Nature des savoirs et logiques de connaissance en médecine et en sociologie ..	124
I. La sociologie et son contexte d'études ..	125
II. La médecine et son contexte d'études ..	134
Chapitre 7. Démarches méthodologiques ..	148

I. Prélude, remarques à propos de la production des informations en sociologie . .	148
II. Le choix du terrain d'enquête . .	151
III. Étapes ayant présidé à la constitution de l'échantillon en sociologie . .	153
IV. Choix ayant présidé à la constitution de l'échantillon des étudiants inscrits en licence de sociologie . .	155
V. Échantillon des étudiants en licence de sociologie . .	157
VI. Étapes ayant présidé à la constitution de l'échantillon en médecine . .	165
VII. Grille d'entretien avec la Directrice Administrative de la Faculté Lyon Nord . .	168
VIII. Choix ayant présidé à la constitution de l'échantillon des étudiants inscrits en DCEM1 . .	170
IX. Échantillon des étudiants en DCEM1 . .	171
X. Remarques à propos des entretiens . .	175
XI. Grille d'entretien pour les étudiants enquêtés . .	179
Partie 3. De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : ruptures pédagogiques, changements et variations dans les pratiques et les logiques du travail intellectuel . .	191
Introduction . .	191
Chapitre 8. Les études de médecine : une rupture encadrée et structurée . .	193
I. La rupture du concours : concurrence et compétition . .	194
II. Cours privés : entraînements et forçage . .	200
III. La réglementation des contenus de l'étude . .	210
IV. Des procédures d'évaluation techniques et codifiées . .	216
V. La confiance des étudiants médecins dans leur réussite par le travail . .	224
Chapitre 9. Les études de sociologie : anomie temporelle et flou des pratiques . .	225
I. L'effacement des mécanismes institutionnels d'instruction et de régulation des activités . .	227
II. Les contours mal définis du travail personnel . .	245
III. Les mystères de la production intellectuelle et l'image romantique du travail intellectuel . .	257
Partie 4. L'emploi qu'ils font du temps . .	269
Introduction . .	269
Chapitre 10. Rythmes universitaires et temps de travail personnel : Le Deuxième Cycle des Études Médicales . .	270
I. Le temps de travail institutionnellement commandé : les contraintes d'une formation dédoublée . .	271
II. Des journées régulières consacrées à l'étude . .	275
III. Ascétisme scolaire et travail personnel . .	278
IV. Le suivi des cours : l'absentéisme, une conduite communément partagée . .	284
Chapitre 11. Rythmes universitaires et temps de travail personnel (suite) : la licence de sociologie. . .	292
I. Un temps de travail institutionnellement commandé faiblement contraignant et peu structurant . .	292
II. Disparités interindividuelles et homéostasies des emplois du temps des étudiants sociologues . .	298

III. Tendance spontanée à l'action et temps de travail personnel . . .	304
IV. Le suivi des cours : manquements épisodiques, principe de plaisir et obligations extra-académiques . . .	307
Conclusion . . .	314
Chapitre 12. Remarques à propos des formes du travail salarié et de la délégation économique . . .	321
I. L'exercice d'une activité salariée selon les filières : les études de Médecine et de Lettres et sciences humaines largement en tête... . . .	323
II. Le travail salarié et les études médicales . . .	324
III. Le travail salarié et les études de sociologie . . .	333
Conclusion . . .	338
Partie 5. Les dispositifs écrits de gestion et d'organisation des activités dans le temps . . .	339
Chapitre 13. Agenda, calendrier, mots pour mémoire, listes de choses à faire... . . .	342
I. Des usages communément partagés par les deux populations étudiantes enquêtées . . .	342
II. De l'usage d'agendas, de calendriers..., et de la fixation de programmes pour le travail scolaire : deux pratiques relativement indépendantes . . .	344
III. Des similitudes premières du constat à la variation seconde du contexte de constat : des modes disciplinairement différenciés de régulation des activités de l'apprentissage . . .	355
Chapitre 14. Programmes, plannings et plans pour le travail personnel . . .	369
I. "Temps faibles", "temps forts" et planification . . .	369
II. Des programmes de révisions en rupture avec l'urgence pratique de la situation . . .	372
III. L'établissement de programmes de révisions : une pratique discriminante . . .	375
IV. De l'inégale programmabilité des actes d'apprentissage en DCEM1 et en licence de sociologie ? . . .	382
Partie 6. Lectures et copies . . .	396
Chapitre 15. Pratiques de lecture et lecture des pratiques : remarques à propos des débats sur la lecture étudiante . . .	396
I. Retour critique sur les conceptions implicites de la « lecture » . . .	398
II. Catégories de perception de ce que "lire veut dire" . . .	400
III. La fréquentation du livre . . .	401
IV. La lecture universitaire : une place à part dans les apprentissages intellectuels . . .	403
Chapitre 16. Les formes de la lecture universitaire en troisième année de médecine . . .	404
I. Le primat des cours et des photocopiés . . .	404
II. Les "dangers" de la documentation personnelle . . .	405
III. La lecture "à-côté"... . . .	407
IV. État du marché éditorial de la discipline : la prépondérance des imprimés à vocation didactique sur les revues scientifiques et médicales . . .	411
V. La consultation de revues scientifiques et la bibliothèque familiale des étudiants issus du milieu médical . . .	414
VI. Un stock documentaire objectivé . . .	417
VII. Lectures informatives, lectures complémentaires . . .	418

VIII. Du livre aux marges du cours . .	425
Chapitre 17. Les formes de la lecture universitaire en licence de sociologie . .	428
I. L'appropriation de postures de connaissance autant que de "contenus" <i>stricto sensu</i> . .	429
II. Se constituer un capital de références et d'érudition . .	432
III. Textes d'auteurs et langue savante . .	435
IV. Des lectures laborieuses et hachées . .	436
V. État du marché bibliographique et réalisme disciplinaire . .	440
VI. Table des matières, sommaires, index... . .	443
VII. Des lectures, des lecteurs . .	448
Chapitre 18. Copier et copier : notes de lecture chez les étudiants sociologues et notes de cours chez les étudiants médecins . .	458
I. Le contexte des études médicales en D.C.E.M.1. . .	462
II. Le contexte des études sociologiques . .	470
Conclusion . .	486
Conclusion générale . .	488
Bibliographie . .	493

[Dédicace]

Je dédie ce travail à la mémoire de mon père, Daniel, disparu lorsque je débute...

Remerciements

Ce travail de thèse, jamais facile, mené sur plusieurs longues années durant lesquelles ont alterné des moments de joie intellectuelle et des moments de découragement parfois importants, ne s'est pas fait sans consentir de nombreux sacrifices qui, pour être d'abord et avant tout personnels, n'en furent pas moins partagés, voire supportés, fusse par la force des choses, par ceux qui me sont le plus proches... Que l'on me permette donc de commencer par là ces quelques remerciements, en citant d'abord, en guise de mon infinie affection, les noms de ceux qui occupent cette place si particulière dans ma vie. J'espère que ce travail sera digne de leur confiance...

C'est à ma mère Hélène, prioritairement, que je veux rendre hommage. Sans son soutien, son implication et son extrême patience, ce travail ne serait certainement pas ce qu'il est. Il n'est, à vrai dire, point de mots assez forts pour exprimer ce que je lui dois ! A bien des égards, cette thèse est aussi la sienne.

Mes pensées vont également vers Damien, Mohrad, Nathalie, Philippe, Lisa et Simon que je remercie du plus profond de mon coeur pour leurs multiples attentions.

Il est enfin mes amis de longue date que je veux aussi associer à ce travail pour leur indéfectible amitié : Claire, Géraldine et François, Jacqueline et Stéphane, Laurence et Sylvain, Marie et Daniel, Nathalie et Pierre. Et bien sûr, je n'oublie pas Catherine...

Ce travail de thèse est aussi et au moins autant le résultat d'un soutien cordial et critique, attentif et convaincu, de la part de ceux qui, tout au long de ma formation supérieure, ont été de près ou de loin et dans des rôles différents, de véritables "compagnons de route", soit en tant qu'étudiant, soit en tant qu'enseignant, soit en tant que collègue, soit tout cela à la fois. Bien qu'étant cette fois généralement située plutôt du côté de la sphère institutionnelle que de la sphère privée, leur aide, faite de discussions, d'échanges, de remarques, de conseils critiques mais également de sollicitude, fut pour moi inestimable. Qu'ils soient également assurés de mon attachement et de ma gratitude...

Parmi eux, je dois une mention toute spéciale à mon Directeur de thèse, Monsieur Guy Vincent, qui n'a jamais cessé de croire en mon travail même lorsque celui-ci était empreint de mes incertitudes, de me témoigner sa compréhension et ses encouragements, de me faire profiter enfin de ses nombreux et indispensables commentaires critiques. Pour tout cela et aussi pour m'avoir incité à poursuivre mes propres conceptions du travail sociologique, quitte à ce qu'il ne les partage pas toujours pleinement, je veux l'assurer de mon entière reconnaissance.

Mes plus vifs et chaleureux remerciements vont aussi, pour les échanges qu'ils ont rendu possibles, pour leur confiance et leur amitié sincère, vers mes collègues et amis, je veux dire par ordre alphabétique, Luc Bourgade, Josette Debroux, Sylvia Faure, Spyros Franguiadakis, Rachel Gasparini, Anita Pardo, Daniel Thin, Stéphanie Tralongo.

Mes remerciements s'adressent encore à Bernard Lahire qui aura beaucoup fait, au cours de ma formation, pour développer ma vocation de sociologue, et qui, en me permettant de mettre précocement le pied à l'étrier de la recherche "grandeur nature" alors que je n'étais encore qu'un simple étudiant de licence et en me renouvelant depuis sa confiance, m'a offert l'occasion incomparable de m'affirmer sur le plan sociologique, notamment en me persuadant que je pouvais à mon tour lui apporter matière à réflexion sociologique.

Enfin, un grand merci à Ian Lamb pour son aide à la traduction de mon résumé de thèse, et à Jacques Bonniel pour l'objection de conscience qu'il a rendu possible lorsque j'entamais ce travail...

Introduction générale

Les travaux conduits conjointement sur l'Université, plus généralement sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement supérieur français et ses transformations récentes, constituent sans nul doute l'un des chapitres les plus récurrents de la sociologie de l'éducation. C'est un ensemble relativement diversifié de terrains et de recherches qui constitue aujourd'hui l'état de nos connaissances sociologiques sur l'enseignement supérieur et sur les étudiants. Il semblerait ainsi que tout soit dit pour que l'on puisse encore espérer apporter de nouveaux éclairages qui ne soient pas la simple répétition, même inventive, des acquis d'intelligibilité antérieurs. Pourtant, malgré cette diversité relative des approches et des travaux, plusieurs constats de prime abord s'imposent sur l'état des recherches et de nos connaissances sur l'enseignement supérieur, sur les étudiants et leurs pratiques d'études qui tous, à leur manière, ont orienté la construction de notre objet et déterminé nos décisions interprétatives.

Force est d'abord de constater *le faible intérêt que les chercheurs ont jusqu'alors porté aux formes concrètes du travail intellectuel étudiant* qui restent, dans une large mesure encore aujourd'hui (et dans le meilleur des cas), peu étudiées sinon sous la forme d'un ensemble nécessaire d'approches statistiques mesurant distributions, régularités et intensités de pratiques. En effet, les différentes études sur l'univers étudiant ont accordé le primat au moment statistique de la construction de l'objet sur cet autre moment de ce mixte argumentatif que constitue en sa spécificité le raisonnement sociologique, entendons par là le moment de la contextualisation historique¹, dans l'analyse des pratiques, des conduites, des comportements, des conditions et des situations qui traversent l'univers étudiant.

Sauf exception, l'essentiel des travaux et des publications sociologiques sur la question des étudiants opèrent par cadrages statistiques et brossent à grands traits l'univers diversifié des pratiques et des conduites estudiantines. Privilégié, ce mode de construction de l'objet l'était déjà dans les années soixante et soixante dix avec les auteurs des *Étudiants et leurs études*², du *Rapport pédagogique et communication*³ et des *Héritiers*⁴, ou encore dans les années quatre-vingt avec les auteurs de *Les Étudiants, l'emploi, la crise*⁵ par exemple. C'est pour une bonne part encore le cas aujourd'hui avec les travaux sur *Les Étudiants*⁶, *Le Monde des étudiants*⁷, *Les Nouveaux étudiants*⁸, et plus récemment avec les

¹ PASSERON Jean-Claude, « Les régimes disciplinaires : le raisonnement sociologique comme mixte argumentatif », *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Éd. Nathan, 1991, pp.71-88.

² BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Étudiants et leurs études*, Paris/La Haye, Éd. Mouton, 1964, 149 pages.

³ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude et SAINT-MARTIN Monique de, *Rapport Pédagogique et Communication*, Paris/La-Haye, Éd. Mouton, 1965, 125 pages.

⁴ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964, 189 pages.

⁵ BAUDELLOT (Ch.), BENOLIEL (R.), CUKROWICZ (H.), ESTABLET (R.), *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, 220 pages.

⁶ MOLINARI Jean-Paul, *Les Étudiants*, Paris, Éditions Ouvrières, 1992, 141 pages.

Cahiers de l'Observatoire de la Vie Étudiante rendant compte, à partir de plusieurs axes, des résultats de l'enquête "Étudiantes, Étudiants : qui êtes-vous ?", pour évoquer ainsi sinon les principaux textes du moins les plus fameux.

Loin de nous d'ailleurs l'idée de critiquer par là même ces choix de construction et d'interprétation, le raisonnement statistique constituant un moment fondamental, et, s'agissant d'un univers aussi diversifié et peuplé que celui des étudiants, indispensable, du raisonnement sociologique. Car comment discerner et voir clair parmi cette diversité de profils et de situations sans cet effort préalable d'objectivation systématique opéré à grande échelle⁹ ? Mais il reste qu'il n'est pour ainsi dire pratiquement pas d'études sur les étudiants qui réalisent cet autre moment, pourtant essentiel, plus contextualisé, du raisonnement sociologique, en risquant un regard plus "rasant", plus localisé, et plus resserré.

S'il en est ainsi, sans doute est-ce en raison à la fois de la complexité sociologique du "monde" étudiant et de la difficulté réelle, explicitement avouée par certains auteurs et non des moindres¹⁰, à problématiser et à catégoriser sociologiquement les nombreuses dimensions, variables, de l'univers des pratiques étudiantes ceci d'autant plus que l'on

⁷ GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, 247 pages.

⁸ ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social en mutation. Étude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Septembre 1996, 587 pages.

⁹ N'en déplaisent aux inconditionnels de tel ou tel mode d'investigation sociologique, il n'est donc nullement dans notre intention d'opposer les vertus des approches qualitatives aux carences de l'enquête quantitative. Car le raisonnement sociologique est d'autant plus fécond empiriquement qu'il n'oppose pas des modes de construction de la réalité sociale qui, pour être différents, n'en sont pas moins complémentaires. Le raisonnement sociologique, dont le statut assertorique est celui non du juste milieu mais d'un *go between* entre moment de raisonnement expérimental et moment de contextualisation historique, a toujours tout à gagner à faire intervenir, dans ses argumentations, des informations de nature différente, à alterner, par exemple, des moments de raisonnement statistique et des moments de raisonnement plus contextualisé. Quand bien même ces modes différenciés de construction de la réalité sociale restent relativement irréductibles l'un à l'autre, loin de les opposer, il convient au contraire de chercher à les in-former l'un l'autre et à les faire fonctionner dans l'interrogation croisée, mutuelle et réciproque. A l'instar de Jean-Claude Passeron, nous pensons ainsi qu'il convient de tirer tout le parti des différents modes d'approche de la réalité sociale dans la mesure même où les limites inhérentes au mode de "collecte" de l'information et de production des données de l'un constituent précisément l'intérêt heuristique de l'autre. Le moment du raisonnement statistique et celui du raisonnement plus contextualisé n'ont ainsi pas à être opposés. Ils constituent seulement des moments différents du raisonnement sociologique pris dans son ensemble. Car il est des moments où le raisonnement sociologique a besoin de se faire plus quantitatif, d'élargir la focale de l'objectif pour mettre au jour des régularités ou des tendances afin de saisir les choses à grand trait. En d'autres occasions, au contraire, le raisonnement sociologique rend nécessaire une approche plus serrée de la réalité sociale qui cherche à voir de plus près ce qui se passe, non plus pour tenter de saisir les choses globalement mais cette fois-ci davantage par le détail de la variation, en réduisant la focale de l'objectif. Aussi, chaque mode de construction permet-il de saisir des dimensions différentes mais entrecroisées de la réalité sociale, en tant que telles inaccessibles à seulement l'un d'entre eux.

¹⁰ C'est ainsi, par exemple, que François Dubet, acceptant à demi mot mais *de facto* comme préalable de l'enquête la démission du raisonnement sociologique, peut écrire : « A la complexité du contexte [universitaire], il faut ajouter l'hétérogénéité des étudiants qui parviennent à l'université au terme de parcours scolaires et sociaux forts différents. Il est extrêmement difficile de caractériser sociologiquement les publics étudiants, de construire des sous-ensembles pertinents et homogènes dans une université articulant des "offres" et des "demandes" multiples et fractionnées. (...) Les conduites et les attitudes des étudiants de l'université de masse se prêtent mal à une interprétation immédiate en terme de détermination sociale à partir des grandes variables classiques, non parce qu'elles échapperaient aux "déterminismes" sociaux, mais parce que ces variables ne peuvent rendre compte de la diversité des parcours, des projets et des conditions d'études sans aboutir à une atomisation extrême de la construction des expériences et des manières d'être étudiant. C'est donc dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs "déterminants", que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes », in DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, pp.511-512.

cherche à en faire une description nuancée et relativement fine. S'il en est ainsi, peut-être est-ce également en raison des plus grands profits scientifiques (notamment en terme de reconnaissances) qu'il y aurait à penser et décrire l'univers étudiant dans son ensemble, d'un point de vue englobant, qu'à centrer son effort sur la description de réalités plus écologiques et par là même historiquement plus singulières, donc moins représentatives de l'ensemble, qui, en tant que telles, prêteraient plus difficilement le flanc aux montées en généralité...

Peu traitée, l'étude des formes du travail intellectuel étudiant ne constitue toutefois pas un terrain complètement vierge. Le thème est en effet présent dans les travaux conduits par le Centre de Sociologie Européenne sous la direction de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, notamment avec la construction de l'idéal-type de la conduite étudiante conforme à la rationalité exposée dans *Les Héritiers*¹¹. On le retrouve également chez Michel Verret sur le thème particulier du temps étudiant, de ses modalités et de ses conditions¹². De même, mais plus tardivement, le livre de Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, aborde plus ou moins directement la question s'agissant de décrire la dualité des organisations pédagogiques françaises qui opposent, et par là même unissent, « deux formes antagonistes d'action pédagogique », « deux styles de travail, voire deux systèmes de dispositions et deux visions du monde », à savoir le système des classes préparatoires aux grandes écoles et celui des facultés¹³.

Enfin, plusieurs études sur le thème de la lecture étudiante, qui font suite aux constats statistiques, établis au début des années 90, d'un sensible fléchissement de la lecture de livres parmi les « forts lecteurs » au nombre desquels on compte traditionnellement les étudiants¹⁴, de même que sur *Les Manières d'étudier*¹⁵ ont cherché à distinguer certaines

¹¹ Relevant la distance séparant la conduite idéaltypiquement rationnelle des conduites réelles des étudiants aussi bien que des professeurs, les auteurs décrivaient alors le mépris conjoint, voire l'ambivalence, des enseignants du supérieur pour les contraintes les plus prosaïques du travail pédagogique et par là les plus préjudiciables à l'image qu'ils se font de leur dignité intellectuelle, d'un côté, et des étudiants pour les techniques d'organisation rationnelle du travail intellectuel perçues comme attentatoires à l'image romantique du travail intellectuel, de l'autre. Cette complicité tacite des enseignants et des enseignés les plus privilégiés, ainsi que la décrivait les auteurs, par laquelle les protagonistes tiraient simultanément ou alternativement avantage du système, pouvait alors être décrite comme une contrainte objective tenant le système d'enseignement à bonne distance d'une pédagogie rationnelle pourtant la mieux faite pour lutter contre les inégalités culturelles, « les étudiants des classes cultivées étant les mieux (ou les moins mal) préparés à s'adapter à un système d'exigences diffuses et implicites », BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p.113.

¹² Outre une description de l'anomie du temps institutionnel, l'étude portait au jour les deux principes alors constitutifs de la morphologie temporelle étudiante, celui d'irrégularité et celui d'inversion. De même, l'étude montrait que l'ethos temporel étudiant était plus proche d'un ethos de la prévoyance organisant le travail à la demande des tâches que d'un ethos de la prévision, les étudiants faisant montre, dans l'ensemble, d'une faible propension à la planification rationnelle du travail. VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille 3, 1975, Thèse présentée devant l'Université de Paris V le 29 mai 1974, 2 tomes, pp. 602-603.

¹³ C'est ainsi qu'à l'organisation intensive des classes préparatoires, productrice d'un enfermement symbolique où s'impose toute une définition de la culture et du travail intellectuel, obtenue par « le système des moyens institutionnels, incitations, contraintes et contrôles, qui concourent à réduire toute l'existence de ceux que l'on appelle encore ici, des "élèves" (par opposition aux "étudiants") à une succession ininterrompue d'activités scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme », s'oppose le système des facultés dont l'action pédagogique, le mode d'imposition et d'inculcation, se caractérise par « l'absence des conditions institutionnelles, systématiquement réunies dans les classes préparatoires, d'un travail pédagogique intense et continu », BOURDIEU, Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

¹⁴ DONNAT Olivier et COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des français, 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 1990. Nombre d'entre elles s'inscrivent dans le cadre de la Mission lecture étudiante créée en 1991 par le

“façons du faire”, du lire et d’étudier des étudiants, et à les comprendre notamment dans la variation des appartenances disciplinaires¹⁶.

Mais les enquêtes sociologiques sont pratiquement inexistantes, là encore, qui visent la *description “fine” des pratiques et des techniques effectives du travail intellectuel étudiant, de leurs modalités concrètes, et des réalités intellectuelles quotidiennes* auxquelles sont effectivement et pratiquement confrontés les étudiants lors de leurs apprentissages, dans ce que ces dernières peuvent avoir de variable et de particulier, d’une discipline d’études à l’autre, en terme *d’exigences, de difficultés, de logiques de connaissance et d’appropriation*.

Il apparaissait dans ces conditions nécessaire d’entreprendre un travail dont l’objectif serait une *contribution sociologique à l’étude des rapports socialement différenciés au travail intellectuel étudiant* qui prendrait pour point d’appui, au-delà des intensités du faire et de l’inégale distribution des pratiques, l’analyse des réalités, des *pratiques et des techniques intellectuelles effectives du travail étudiant* dans ce que celui-ci peut avoir de variable et de spécifique du point de vue des *logiques sociales et cognitives propres aux matrices disciplinaires fréquentées*.

Car force est également de constater *le peu d’attention que les études ont jusqu’alors accordé à l’analyse des logiques socialisatrices, indiscernablement sociales et cognitives, des matrices disciplinaires fréquentées par les étudiants* qui pourtant, en tant que telles, sont susceptibles de présider, dans la variation, à un exercice différencié de la connaissance et ainsi de générer des rapports socialement contrastés à l’action d’étudier. Plus particulièrement encore, *c’est l’influence même des différents types de savoirs étudiés* (de leur organisation, de leur fonctionnement, de leurs traditions, de leurs logiques, etc.), dans ce qu’ils peuvent avoir de sociocognitivement spécifiques, sur la définition des pratiques d’apprentissage et des techniques du travail intellectuel qui, somme toute assez curieusement s’agissant d’être sociaux d’abord confrontés à l’apprentissage d’une matière d’études, reste dans une large mesure inanalysée.

Les enquêtes sociologiques sont en effet inexistantes qui cherchent à savoir *si les pratiques et les techniques intellectuelles estudiantines ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences dans la nature des savoirs à s’approprier*. Pourtant, les pratiques et les techniques intellectuelles estudiantines peuvent ne pas seulement varier selon les appartenances sociales ou les positions occupées dans l’espace des positions scolaires. Elles peuvent varier également, et peut-être d’abord, en fonction du type de savoirs étudié et des logiques de connaissance qui leur sont propres. Car les différents types de savoirs dispensés et les logiques de connaissance qui leur sont inhérentes ne

ministère de l’Education nationale et placée sous la direction d’Emmanuel Fraisse. Ainsi que l’écrit ce dernier : « La mission est donc chargée de rassembler les informations, d’en susciter, et de proposer les mesures propres à améliorer l’offre de lecture. De manière générale, elle vise à encourager la lecture au sein de la population étudiante. Elle s’attache particulièrement aux premiers cycles et aux “nouveaux étudiants” (ceux dont les homologues, il y a seulement dix ou quinze ans, n’avaient pas de perspective universitaire). La mission lecture a également pour vocation de permettre l’organisation d’une réflexion permanente sur la lecture en liaison avec les professionnels du livre, les directions en charge de la Culture et le ministère de la Recherche et de l’Espace » in FRAISSE Emmanuel, « Un an de mission lecture étudiante », *L’Ecole des lettres*, 1er novembre 1992, n°4, pp. 55-65. La mission a donné lieu à une première publication en 1993 : FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.

¹⁵ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d’étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l’O.V.E. (2), 1997, 175 pages.

¹⁶ Une fois encore statistiquement construites, ces études insistent toutefois davantage sur les écarts, les inégales distributions et répartitions sociales que sur les modalités d’usage contrasté, les pratiques en train de se faire, dont on sait avec les acquis récents de l’histoire et la sociologie des pratiques culturelles qu’elles peuvent s’avérer au moins aussi distinctives, sinon plus...

sont pas nécessairement comparables sous tous les rapports. Avec eux peuvent varier *les contenus d'enseignement, leur organisation indiscernablement matérielle et intellectuelle, la nature du travail personnel, les traditions intellectuelles, etc.*, et avec eux du même coup, *les logiques du travail d'appropriation, ses exigences, ses spécificités, ses difficultés...* Des gestes, extérieurement identiques, peuvent ainsi recouvrir des processus cognitivement différenciés. Le sens même de ce que "savoir" veut dire peut en outre varier d'un univers à l'autre de la pratique intellectuelle, et avec lui les gestes de l'étude, les manières d'être au travail intellectuel, et les manières d'être étudiant.

De même que les acquis les plus fondamentaux de l'histoire et de la sociologie de la lecture résident dans le fait d'avoir (dé)montré que les "façons du lire" et les "façons du faire" étaient tout aussi distinctives, sinon plus, que l'inégale distribution sociale des textes, de même les variations dans les logiques sociales et cognitives des savoirs à s'approprier sont-elles susceptibles d'être tout aussi discriminantes du point de vue des formes et des modalités pratiques du travail intellectuel que les seules inégalités ou écarts dans les conditions sociales et culturelles d'appartenance des étudiants.

Il semblait donc sociologiquement fécond, s'agissant d'analyser les formes du travail intellectuel étudiant, de *vouloir compléter les acquis déjà nombreux d'une sociologie de l'éducation* qui lie à l'étude des rapports aux savoirs la connaissance des inégalités de parcours et d'origines *par une sociologie du savoir* associant la description serrée des manières du connaître à l'analyse des logiques et des "protocoles" de connaissance des savoirs à s'approprier...

S'il ne s'agit pas ici de nier l'influence, dans les processus de différenciation des pratiques, de catégories désormais classiques de l'analyse sociologique comme celles, par exemple, qui renvoient aux conditions sociales d'appartenance et aux positions occupées dans l'espace des positions scolaires, il s'agit toutefois de se demander non seulement si les pratiques et les techniques matérielles du travail intellectuel ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences constatables dans la nature des savoirs à s'approprier selon les filières d'études, mais également d'éclairer les liens qui éventuellement les unissent.

Dans une large mesure, cette question a été négligée par les chercheurs travaillant sur les étudiants et l'enseignement supérieur. Car la sociologie a davantage oeuvré pour la nécessaire description et mise au jour des processus de sélection sociale du système scolaire dans son ensemble que pour la compréhension et la description des pratiques et des savoirs transmis *dans l'enseignement supérieur*. Jusqu'alors en effet, « la population étudiante a été définie dans son rapport aux études, par référence aux débats sur la "démocratisation" de l'enseignement supérieur, à travers l'échec ou la réussite, lesquels sont étroitement liés à l'origine sociale de l'étudiant »¹⁷. Dès les années soixante, les travaux sociologiques conduits sur le système d'enseignement français, l'université d'un côté, l'école de l'autre, mirent à l'épreuve des faits statistiquement construits, les discours officiels sur la fonction démocratique de l'école¹⁸ qui accompagnaient les transformations structurelles du système scolaire français d'après-guerre.

L'analyse sociologique des pratiques et des parcours scolaires et universitaires des étudiants abordée entre autres sous l'angle des conditions sociales d'appartenance permet

¹⁷ ERLICH Valérie, *Les Etudiants, un groupe social en mutation. Etude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice Sophia-Antipolis, UFR Lettres, arts et sciences humaines, septembre 1996, pp.5-6.

¹⁸ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, Paris, Éd. de Minuit, 1970, 279 pages. BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, 336 pages.

ainsi tout à la fois de réfuter en doute l'idéologie du don, de porter au jour l'inégalité des chances devant la culture scolaire, l'inégalité des chances objectives d'avenir scolaire selon les groupes sociaux, de mettre en exergue le rôle du système d'enseignement dans la reproduction sociale statistique des rapports entre groupes sociaux, dans la perpétuation et la légitimation des inégalités sociales. Etablissant que les privilèges sociaux n'étaient pas seulement de nature économique mais également de nature culturelle, ces études montraient que l'université, et plus généralement l'école, en laissant largement à l'état implicite les règles de son fonctionnement culturel et les techniques matérielles du travail intellectuel, favorisait objectivement ceux qui, en raison même de leur milieu social d'appartenance et des affinités de la culture scolaire avec la culture des classes "cultivées", en était culturellement le moins éloigné, le capital culturel allant ainsi au capital culturel.

Dans cette optique, les rapports des étudiants à leurs études, à la culture et au travail intellectuel, reflétaient d'abord l'appartenance des étudiants à leur milieu social d'origine. Leurs pratiques et conduites scolaires et intellectuelles étaient ainsi rapportées aux différenciations socioculturelles, entendues au sens large, et avant toutes choses caractérisées par elles, cela d'autant plus que les étudiants ne pouvaient être à proprement parler considérés comme un groupe social unifié et spécifique, le fait d'étudier ne supposant ni des conditions de vie homogènes, ni un rapport aux études identique et collectivement partagé, ni même un cadre temporel commun sinon cet "usage libre et libertaire du temps" qui n'implique en rien la réalisation d'une même expérience temporelle¹⁹.

¹⁹ A cet égard, on ne peut opposer, comme le fait Olivier Galland, cet argument présenté dans les années soixante par les auteurs des *Héritiers* pour contester la réalité sociale du groupe étudiant aux arguments de l'"hétérogénéisation" de l'université qui prévalent aujourd'hui. C'est ainsi qu'Olivier Galland peut écrire : « Le caractère socialement homogène et élitiste de la population étudiante dont les frontières se confondaient avec celles de la jeunesse bourgeoise servait à Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron d'argument essentiel pour nier l'existence d'un groupe étudiant. (...) Aujourd'hui, c'est un argument différent, et presque inverse, qui est avancé pour contester la réalité sociale du groupe étudiant. C'est en effet plutôt la massification, et donc on l'imagine la diversification des origines et par suite celle des filières et des cursus, qui, pour plusieurs auteurs, contribue à l'éclatement de la condition étudiante et à l'inconsistance de sa définition sociologique », in GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, p.20. Mais l'affirmation est pour une bonne part spécieuse puisque, loin de s'opposer, les deux arguments se renforcent mutuellement. L'argument de la diversification (des filières d'études, des profils étudiants, de leurs origines sociales, scolaires...) contestant la réalité sociale d'un groupe étudiant n'est pas inverse à celui des *Héritiers* mais, au contraire, l'amplifie. En simplifiant, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron affirmaient que, compte tenu du caractère faiblement intégrateur de l'université, les étudiants étaient avant tout et mieux définis par leur appartenance sociale et culturelle que par le fait de suivre des études. Cela, ils l'affirmaient d'ailleurs avec d'autant plus de facilité que leur étude portait principalement le regard sur les étudiants de Lettres, c'est-à-dire sur les filières d'études qui comptent au nombre des filières traditionnellement les plus faiblement "intégratrices" (encadrement pédagogique plutôt faible, rythmes temporelles et horaires anormaux...), ce qui sans doute empêchait ces auteurs d'apercevoir les effets intégrateurs de matrices disciplinaires plus puissantes. Tout porte à croire, en effet, que les études de médecine, par exemple, étaient déjà à l'époque fortement structurantes, et leurs étudiants sensiblement différents des étudiants décrits dans les *Héritiers*. Cependant, là où il semblait encore possible, dans les années soixante, de définir globalement les étudiants par leurs origines "bourgeoises" communes, tel n'est plus le cas aujourd'hui avec tout à la fois la diversification des parcours, des secteurs d'études et des origines sociales étudiantes. Les deux arguments ne sont donc pas logiquement contradictoires, tant s'en faut, comme le laisse entendre Olivier Galland puisque le second tend à prolonger le premier. Somme toute, la sociologie gagnerait à se faire plus modeste et moins impatiente dans les raisonnements qu'elle tente de mettre à l'oeuvre en préférant, autant que possible, le débats sur les faits aux débats généraux. Car que gagne la connaissance sociologique à vouloir débattre absolument, pour tenter de la résoudre, la question de la réalité sociale du groupe étudiant lors même que l'étude concrète des pratiques, des conduites, des conditions ou des modes de vie étudiants par exemple, mène à l'appréhension de groupes étudiants, aux frontières plus ou moins stables, aux contours relativement différents et variables selon le type de réalités prises en compte, et dont l'existence ne s'organise pas nécessairement en fonction d'une seule et même logique pour parfois traverser les différences d'état et de conditions, ou même d'appartenance disciplinaire. Aussi nous semble-t-il plus opportun de conduire une sociologie des pratiques qui ne présuppose pas

C'était d'ailleurs là une décision interprétative explicite des auteurs du livre *Les Héritiers* qui, en accordant une place particulière, dans leurs analyses, aux étudiants inscrits en lettres, considéraient ainsi qu'ils réalisaient « de façon exemplaire le rapport à la culture » pris alors pour objet²⁰, autonomisaient du même coup un sous secteur de l'enseignement supérieur et neutralisaient pour une large part les effets structurants et les variations liés aux filières d'appartenance²¹. « Si l'on accorde que c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine sociale se manifeste le plus clairement, il semble légitime de voir dans les facultés de lettres le terrain par excellence pour étudier l'action des facteurs culturels de l'inégalité devant l'École, dont la statistique, opérant une coupe synchronique, ne révèle que l'aboutissement, élimination, relégation et retardement »²². Les filières d'études, les matières d'études et les matrices disciplinaires comptaient moins ici pour leurs contenus d'enseignement ou leurs traditions intellectuelles, par exemple, que pour les caractéristiques sociales et pédagogiques associées à leur position dominée ou dominante dans l'espace des positions institutionnelles de l'enseignement supérieur.

Autrement dit, ces travaux de sociologie de l'éducation²³ montraient que l'on ne pouvait réduire l'action pédagogique exercée par l'école à ses fonctions en apparence les plus techniques et plaçaient au second plan, voire au rang de question subalterne, le problème des contenus d'enseignement. C'est la fonction globale de sélection et de reproduction sociale du système scolaire qui était l'objet principal de la description, non celle des différences dans les cultures intellectuelles. C'est ainsi par exemple que Pierre Bourdieu évoquant « le système des oppositions pertinentes » en matière de grandes écoles (opposition selon le sexe, opposition selon le type de débouché : université-recherche versus pouvoir économique-pouvoir bureaucratique et opposition entre "grandes" et "petites" écoles) put d'emblée balayer comme une opposition qui se livre « au premier

d'emblée l'existence de groupes intégrés mais cherche au contraire, à partir de l'étude des pratiques sociales et de leurs variations, à repérer des "communautés" plus ou moins constituées, stables, variables et clairement définies dans les principes qui les réunissent...

²⁰ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minit, 1964, p. 7.

²¹ C'est d'ailleurs, là encore, le point faible des interprétations et des utilisations qui parfois ont été faites ultérieurement de ce travail sur les étudiants, certains commentateurs oubliant un peu trop rapidement le contexte empirique précis dans lequel l'idéal-type de l'étudiant héritier a été produit et faisant comme si celui-ci pouvait avec certitude caractériser l'ensemble des étudiants d'alors, toutes filières confondues : « Déjà, en construisant le type idéal de l'Héritier au début des années soixante, P. Bourdieu et J.-C. Passeron soulignaient combien ce modèle était en voie de disparition dans une première vague de massification universitaire. Aujourd'hui, le renforcement de cette massification, d'une part, et la diversification de l'offre universitaire, d'autre part, ne font de l'Héritier qu'une figure très partielle de l'expérience étudiante. Mais il faut surtout souligner le fait qu'aucun type idéal nouveau n'a succédé à celui de l'Héritier », in DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, p.529. Or rien n'est moins sûr tant l'on peut penser avec raison que les effets discriminants liés à l'appartenance disciplinaire, aujourd'hui constatés, en matière de pratiques et de conduites étudiantes n'étaient pas moins forts dans les années soixante qu'aujourd'hui. Sans doute est-on fondé à penser qu'ils se sont sinon renforcés du moins diversifiés avec la diversification récente des secteurs d'études, et, par la même, des situations et des conditions d'études, mais rien n'autorise à faire comme si l'idéal type de l'Héritier valait au delà même des secteurs d'études à partir desquels il fut établi. Concrètement, si l'on peut penser que les étudiants de Lettres présentaient nombre de caractéristiques communes telles que celles qui furent décrites dans les *Les Héritiers*, il est bien moins certain qu'il en fut ainsi avec les étudiants de médecine ou de droit d'alors par exemple...

²² BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers...*, *Opus cité*, p.19.

²³ Et tout particulièrement ceux effectués dans les années 60-70 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

regard » celle existant « entre les écoles littéraires et les écoles scientifiques, si puissantes dans les représentations »²⁴.

Or, suffit-il de porter au jour l'influence, incontestable, des conditions sociales d'appartenance sur les processus de différenciation des pratiques, et celle des positions occupées par les différentes institutions d'enseignement supérieur dans l'espace des institutions de l'enseignement supérieur sur les formes d'inculcation d'un rapport à la culture et au travail intellectuel, pour en avoir fini avec la question du travail intellectuel étudiant ? Lorsque, par exemple, on montre que les caractéristiques les plus pertinentes des enseignements institutionnels sont liées aux positions occupées dans l'espace des positions institutionnelles de l'enseignement supérieur, est-ce pour dire que les contenus d'enseignement, la matière d'études, les traditions intellectuelles, etc., importent moins, dans la définition des pratiques, que les logiques directement imputables à la hiérarchie des catégories sociales de classement, de perception et de division du monde social dans l'espace de distribution des positions du champ d'enseignement supérieur ?

Que le système scolaire fonctionne comme une machine cognitive qui opère constamment des tris²⁵ et que l'action pédagogique ne soit nullement réductible à ses fonctions en apparence les plus techniques²⁶ ne doit pourtant pas conduire à dénier ou à occulter l'importance des contenus d'enseignement à l'oeuvre dans les différentes filières d'études et des traditions intellectuelles qui leurs sont attachées²⁷. Car peut-on faire comme si les étudiants, s'agissant de leurs rapports au travail intellectuel, étaient sans matière d'études, comme si ces derniers n'étaient pas d'abord confrontés, en tant qu'étudiants et dans le cours même de leurs activités universitaires quotidiennes, à des exigences, des exercices, des connaissances auxquelles sont attachées des traditions intellectuelles plus ou moins spécifiques ?

S'il n'est pas dans notre intention, tant s'en faut, de nier l'influence de ces facteurs dans la détermination des pratiques, nous accorderons toutefois une plus grande place, dans l'analyse des conduites intellectuelles étudiantes, à ce qui, souvent, fut laissé de côté, voire parfois dénié, dans les études sur l'enseignement supérieur : les contenus d'enseignement, les supports d'apprentissage, les sanctions institutionnelles, la nature des

²⁴ BOURDIEU Pierre et SAINT MARTIN Monique de, « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°69, septembre 1987, p.3. Voir également BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minit, 1989, pp.188-225.

²⁵ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. Minit, 1989, pp.51-64.

²⁶ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État. Opus-cité*, p.101.

²⁷ A cet égard nous nous rapprochons peu ou prou, bien que sous une forme et dans un contexte différents, du point de vue soutenu par Francis Goyet dans son étude sur le *Sublime du "lieu commun"* : « L'*Institution Oratoire* de Quintilien, et après lui les humanités de la Renaissance, tiennent exactement ce discours, propre à séduire des élèves brillants de "prépas". On peut à l'évidence le critiquer radicalement, comme on peut aujourd'hui nier toute valeur aux filières de l'ENA. Cette critique externe est par exemple celle d'Anthony Grafton et de Lisa Jardine, dont le livre *From Humanism to the Humanities* reprend explicitement les thèses de *La Reproduction* de Bourdieu. Les humanités autrefois, l'ENA aujourd'hui sont réduites par ces auteurs à n'être que des machines à sélectionner une élite. Le contenu de l'enseignement importerait moins que le carnet d'adresses, et en général la maîtrise des *habitus* sociaux. Pareille critique est un tonique indispensable — elle est même particulièrement réjouissante pour la Renaissance, tant les études sur l'humanisme tombent aisément dans l'hagiographie. Et pourtant ce point de vue sociologique ne sera pas le mien. Je viserai plutôt une critique interne — avec un goût faible pour le carnet d'adresses, ou l'origine géographique des auteurs. C'est le contenu de l'enseignement qui sera pris au sérieux, et plus encore la foi même dans les humanités comme moyen de "diriger" la vie politique, d'influer sur les affaires de l'Etat », GOYET Francis, *Le Sublime du lieu commun : l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Honoré Champion, 1996, p.33.

savoirs, les rythmes, etc., et plus généralement les logiques socio-cognitives à l'oeuvre dans les différents apprentissages disciplinaires. C'est ainsi qu'il convenait de compléter une sociologie de l'éducation qui tient compte des différences de situation, de conditions d'études, de parcours et d'origines dans l'appropriation des pratiques et des savoirs universitaires, par une sociologie du savoir accordant le plus grand soin à la description des contraintes scolaires et cognitives développées par les logiques disciplinaires et la conformation des savoirs étudiés.

Car, « Les conditions de vie, et en particulier les conditions de travail des étudiants, dépendent beaucoup du type d'études supérieures qu'ils suivent ; selon qu'on est à l'université ou dans une classe préparatoire aux grandes écoles, dans un IUT ou dans une STS, selon qu'on étudie la médecine, le droit, les mathématiques ou la mécanique, on ne travaille pas de la même manière, dans les mêmes conditions et au même rythme ; on n'est pas confronté aux mêmes demandes et à la même offre, on n'est pas sujet aux mêmes obligations, on ne rencontre pas les mêmes difficultés, on n'est pas soumis à la même concurrence et aux mêmes contrôles, on ne bénéficie pas des mêmes facilités, du même encadrement, etc. Du même coup, on ne vit pas de la même manière, ne serait-ce que parce qu'on n'a pas les mêmes horaires, la même quantité de temps libre »²⁸.

Les différentes matrices disciplinaires (en raison des conditions qui leur sont propres) peuvent ainsi être productrices de style de travail et par là d'existence bien différents²⁹. Par exemple, on ne lira pas nécessairement les mêmes choses, avec la même intensité et la même régularité selon les disciplines. La lecture de textes imprimés et/ou la matière professée peuvent occuper une place inégalement importante dans le cours même des apprentissages. De même, selon le type d'études, on n'emploiera pas toujours son temps de la même manière, on ne soumettra pas inévitablement ses activités à la même organisation, et l'on peut recourir plus ou moins aux agendas et/ou aux plannings pour mettre en forme son travail... Les degrés d'investissement et de concentration sur des enjeux universitaires, le type d'exercices et de travail personnel auquel on est confronté, les conditions de travail, etc., sont autant de domaines susceptibles de varier d'une discipline à l'autre, et avec eux la définition des pratiques et les rapports au travail intellectuel.

C'est ainsi, par exemple, qu'un ensemble d'études récentes conduites sur la lecture étudiante à la suite des constats statistiques sur la baisse de la lecture de livres parmi les étudiants, ont montré les fortes variations qui existaient dans les formes de la lecture étudiante selon le type de discipline d'études. Certaines mettent le livre et plus généralement la documentation personnelle au centre de leur dispositif pédagogique. D'autres, au contraire, font du cours le point d'appui de l'apprentissage. L'opposition la plus pertinente étant, en la matière, celle qui sépare les filières d'études à caractère scientifique et technique des filières "littéraires", entendues au sens large.

Mais derrière l'apparente évidence de ces constats descriptifs, il semble entendu qu'il en soit ainsi, que les études à caractère scientifique et technique requièrent moins le recours aux textes imprimés que les études à caractère "littéraire". Tout le problème vient ici du fait que ces études tendent à supposer implicitement plus souvent qu'à les analyser, des différences en terme d'exigences, d'obligations, d'exercices, et plus généralement des différences dans la nature des savoirs à s'approprier. On ne se demande pas assez, par

²⁸ « Les Conditions de Vie des Etudiants », Enquête nationale de l'O.V.E. : Premiers résultats. *La lettre de l'Observatoire de la Vie Etudiante*, N° spécial, juillet 1995, p.8.

²⁹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, pp.155-162.

exemple, si les inégales intensités du lire ne profilent pas des manières de lire différentes, et, au-delà, des façons du connaître...

Qu'il s'agisse des différents supports de la lecture, de ses objectifs et de ses occasions, de ses modalités concrètes d'effectuation (utilisation d'index, de tables, de glossaires, lecture sélective, lecture *in extenso*, avec ou sans prise de notes, lecture-mémorisation, lecture déchiffrement, etc.), il y a là autant de pratiques d'utilisation socialement fortement clivantes susceptibles de renvoyer à des cultures dissemblables du livre et de l'écrit, et *qui s'incarnent dans des formes sociales différenciées d'exercice de la connaissance*.

En outre, on tend en comptant les déclarations de pratiques indépendamment de la description des logiques de connaissance disciplinaires effectives, à traiter comme équivalent des actes intellectuels en l'occurrence la lecture de livre qui, en réalité, dans leur processus, peuvent recouvrir des formes différentes et impliquer des processus cognitivement différenciés. Est-ce la même chose de lire un livre selon le type d'études ? Cela renvoie-t-il, d'une discipline à l'autre, aux mêmes principes de connaissances, aux mêmes exigences ? La lecture d'un livre suppose-t-elle le recours à des supports et des actes de lecture identiques ? Est-ce que « ce que lire veut dire » signifie la même chose d'un contexte d'études à l'autre ? Est-on dans un même rapport à la connaissance ? Si non, il faut essayer de dire pourquoi il n'en est pas ainsi !

Et l'on peut ainsi continuer ! Est-ce que la question de l'organisation du temps et du travail personnel se pose dans les mêmes termes selon le type d'études ? Que veut dire "se fixer un emploi du temps" selon les matières d'études ? Doit-on seulement organiser les mêmes choses ? Et si non, cela n'implique-t-il pas, pour une part, que l'organisation du temps et des activités renvoie à des réalités sociales et cognitives différentes, aux exigences, aux difficultés, aux principes dissemblables ? Si les étudiants ne recourent pas avec une égale intensité aux agendas ou aux plannings, n'est-ce pas pour une part parce qu'ils ne sont pas confrontés aux mêmes types d'activité intellectuelle ? Les fréquences différentielles et les distributions inégales ne doivent-elles pas nous conduire à envisager des usages contrastés d'un contexte d'études à l'autre ? Autant de questionnements trop souvent passés sous silence, qui pourtant ont toutes leurs importances dans le rendu et la compréhension du sens et des formes des activités intellectuelles étudiantes.

De ce point de vue, l'apport de ce travail se situera principalement dans l'attention que nous porterons non seulement *aux effets de socialisation plus ou moins contraignants générés par les matrices disciplinaires* étudiées et les logiques sociocognitives qu'elles mettent en oeuvre mais également, et plus spécifiquement encore, à la *socialisation des pratiques par la nature même des savoirs à s'approprier*, cela pour rendre compte des variations dans les pratiques intellectuelles des étudiants, dans leurs manières de travailler, dans leur rapport au travail intellectuel, dans l'exercice de leur métier d'étudiant.

Que nous nous intéressions aux différences dans les fonctionnements des savoirs et, plus généralement, dans les logiques de connaissance, pour rendre compte de rapports socialement différenciés à la pratique intellectuelle, ne signifie pour autant pas que nous en fassions le seul ou le premier principe discriminant les pratiques ou que nous cherchions à les placer en position de "Cause". Il s'agit plus exactement de porter l'attention sur un aspect qui nous semble encore peu exploré et qui, pourtant, a toute son importance pour la compréhension des pratiques étudiantes, et, au-delà, des "identités" étudiantes. A cet égard, l'analyse montrera que c'est plutôt dans la *combinaison et l'interdépendance d'un ensemble de caractéristiques sociologiques* (situations d'études liées au contexte disciplinaire et situations sociales "personnelles" des étudiants) que se constituent les différences dans les pratiques estudiantines.

Car là où, faute de constituer un groupe social intégré et unifié dans un même rapport aux études, les étudiants pouvaient, dans les années soixante, être encore définis par ce qui les réunissait au-delà même du fait d'étudier, à savoir une appartenance sociale privilégiée et par là un rapport aux études traduisant plus généralement le rapport fondamental de leur classe sociale avec la société globale, la forte différenciation des publics étudiants et des formations rend désormais impossible une telle identification, et multiplie les lignes de clivage internes³⁰.

La forte démographisation des populations étudiantes ces trois dernières décennies avec l'élargissement des couches de population accédant à l'enseignement supérieur, a été le théâtre d'un ensemble de bouleversements dans le fonctionnement et l'organisation du système d'enseignement supérieur au nombre desquels on compte la forte diversification des formations et des publics étudiants. La diversification et la complexification accrues, particulièrement forte et rapide, de l'enseignement supérieur, ont ainsi partie liée avec un renforcement des inégalités à l'intérieur même du système d'enseignement supérieur (entre les différents secteurs de l'enseignement et, parfois également, à l'intérieur des filières d'études elles-mêmes), entre les conditions étudiantes et les situations d'études, entre les différents publics étudiants, entre les différents secteurs et cursus d'études, entre les différents grades universitaires³¹.

Sous bien des rapports, caractéristiques sociales et scolaires des populations étudiantes, types de formations intellectuelles, régimes des études, débouchés professionnels, manières de travailler, manières de "vivre" en étudiant, etc., l'enseignement supérieur a évolué dans le sens d'une plus grande hétérogénéité. « Les étudiants existent, plus nombreux que jamais, mais "l'étudiant" devient un leurre si, sous ce mot, on prétend identifier un statut et une condition aussi communs et aussi bien partagés que par le passé »³². Si tant est qu'il ait jamais existé, l'étudiant moyen n'existe plus.

Autre spécificité de ce travail du même coup, celle qui consiste à nuancer, prenant acte de ces évolutions, le point de vue adopté dans l'appréhension des pratiques et de leurs variations. Souvent traitées à partir des mêmes critères et d'une même échelle de contexte (les appartenances sociales, sexuelles, les disciplines d'études, les établissements...), soit dans la comparaison interdisciplinaire, soit dans la variation intradisciplinaire, nous tenterons de faire varier, pour les combiner, les axes à partir desquels il est possible de reconstruire les pratiques du travail étudiant.

³⁰ « De cette multiplicité, écrit Valérie Erlich, se détachent des groupes relativement distincts dont les contours varient d'un champ à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un sexe à l'autre à l'intérieur d'une classe, d'une discipline, d'un âge à l'autre : de ceux qui préparent un Brevet de Techniciens Supérieurs à ceux qui préparent des concours aux Grandes Ecoles, de ceux qui sont salariés à ceux qui étudient à plein-temps, de ceux qui vivent chez leurs parents à ceux qui ont quitté le domicile familial... autant de lignes de clivages, autant de modes de vie », ERLICH Valérie, *Les Etudiants, un groupe social en mutation. Opus cité*, p.10.

³¹ C'est ce que déjà notaient C. Baudelot, R. Benoliel, H Cukrowicz et R. Establet, au début des années quatre vingt : « L'accroissement quantitatif des années soixante aboutit à accentuer très fortement les différences entre les branches de l'enseignement supérieur. La polarisation entre la médecine et les lettres donne la clé de l'évolution globale : l'accroissement du public en médecine est masculin et bourgeois ; l'accroissement du public littéraire, essentiellement féminin, concerne toutes les couches sociales, sauf les plus privilégiées : les garçons fils de cadres et professions libérales. Les études de pharmacie sont aux filles de cadres ce que les études de médecine sont aux garçons de leur classe ; inversement, les études scientifiques sont aux garçons d'origine populaire ce que les études littéraires sont aux filles de même milieu. Sous tous ces rapports, le droit occupe une situation intermédiaire. La différenciation progressive des publics universitaires va de pair avec leur hiérarchisation », C. BAUDELLOT, R. BENOLIEL, H CUKROWICZ et R. ESTABLET, *Les Etudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981, p.37.

³² MOLINARI Jean-Paul, *Les Etudiants*, Paris, Les Editions ouvrières, Collection Portes ouvertes, 1992, p.127.

Les matrices disciplinaires et, à l'intérieur de chacune d'elle, la nature des savoirs à s'approprier, seront ainsi envisagées comme des cadres de socialisation (encadrement, relations pédagogiques, logiques de connaissance...) plus ou moins contraignants (donc producteurs et différenciateurs) des pratiques et des gestes de l'étude (des manières de travailler, d'étudier, d'apprendre...) dans la limite desquels, indiscernablement, se jouent les (ré)appropriations toujours particulières d'étudiants de conditions, de situations, d'origines, de parcours plus ou moins différents

Il s'agit donc de décrire et de comprendre, pour rendre compte des pratiques et techniques intellectuelles des étudiants, à la fois des logiques et des savoirs disciplinaires dans ce qu'ils peuvent avoir de spécifique (les formes d'exercices de la connaissance, les logiques socio-cognitives qui sont à l'oeuvre lors des apprentissages, l'organisation et le fonctionnement des savoirs transmis), et l'univers des apprentis intellectuels tant du point de vue des variations interdisciplinaires (les communautés disciplinaires dont la constitution est liée à des processus de sélection scolaire et sociale, les conditions matérielles d'existence, les rapports à l'avenir, etc.) que du point de vue des éventuelles variations intradisciplinaires, les variations dans les situations "individuelles", au sein d'une même discipline, pouvant générer des variations dans les conditions de travail et, au-delà, dans les manières de travailler.

C'est dans la reconstruction de ces différents registres que nous nous proposons de faire une sociologie des pratiques et des techniques intellectuelles estudiantines qui rompt avec les analyses qui considèrent les pratiques estudiantines indépendamment des contraintes matérielles, sociales et cognitives spécifiques des savoirs à s'approprier, ainsi qu'avec les descriptions qui ne s'intéressent qu'à la seule distribution des pratiques et non aux écarts inscrits dans les modalités mêmes d'effectuation de la pratique.

C'est à partir d'une comparaison entre des étudiants de médecine DCEM1³³ et des étudiants inscrits en licence de sociologie que cette recherche voudrait ainsi montrer l'intérêt heuristique que constitue, pour la compréhension des formes du travail intellectuel étudiant, le point de vue d'une sociologie du savoir qui, en lien avec les acquis de la sociologie de l'éducation, s'attache à reconstruire les logiques socio-cognitives spécifiques des savoirs à s'approprier et des matrices disciplinaires fréquentées.

A cet égard, nous montrerons qu'entre la sociologie et la médecine, telles qu'elles sont pratiquées et enseignées en troisième année dans les facultés considérées, il existe de fortes différences dans les degrés de formalisation et de codification scripturales et graphiques des savoirs et des relations d'apprentissage. Ces derniers, en effet, s'offrent à l'étude sous la forme d'un champ de pratiques et de schèmes d'action inégalement établis et définis, réglés et programmés, découpés et délimités. Or ces différences globales en induisent d'autres, plus particulières, du point de vue des manières de connaître et du travail à fournir, des objectifs de la pratique intellectuelle et des logiques de connaissance, de la constance et de la prévisibilité des actes d'apprentissage à réaliser ou, au contraire, de leur plus ou moins grande incertitude cognitive...

Faire l'étude comparée des pratiques intellectuelles d'apprentis médecins et sociologues présentait l'avantage de nous confronter à des univers sociaux (publics étudiants différents tant du point de vue des origines sociales que scolaires) et scolaires (encadrement, rythmes, avenir, exercices), de pratiques et de savoirs différenciés. L'objectif est ainsi de saisir les pratiques intellectuelles et matérielles, dans leur diversité, au plus près telles qu'elles se font, en s'attachant tout particulièrement à leurs modalités

³³ Deuxième Cycle des Etudes Médicales 1, qui correspond à la troisième année d'études.

concrètes d'effectuation et à leur contexte de production et/ou de possibilité. Il s'agit de les appréhender non pas *in abstracto*, en dehors des relations qu'elles organisent et de leurs contextes d'inscription, mais *contextuellement*, en les resituant, d'une part, au sein des trajectoires scolaires, familiales et sociales des différents étudiants et de leurs conditions d'existence (passées et présentes), et d'autre part, en les replaçant au sein des logiques sociales et cognitives propres aux savoirs et aux champs disciplinaires concernés.

Nous cherchons ainsi à établir des liens entre d'une part des exigences sociales et cognitives propres aux savoirs et champs disciplinaires étudiés (type de formation, type de pratiques, type d'encadrement, type de supports pédagogiques, type de contrôle des connaissances, types de travaux, type de savoirs...) et des formes de vie sociale à travers lesquelles les étudiants, chacun plus ou moins spécifiquement, se sont socialement constitués et continuent de se constituer des schémas de perception et d'appréciation du monde dans et par lesquels s'élaborent des manières d'agir et de réagir (de travailler, d'être au temps, à la lecture, de s'approprier différemment une même situation...), sont mis en oeuvre des schémas d'expérience et d'existence plus ou moins spécifiques.

Ce travail procède par plusieurs étapes. Préalable nécessaire à l'appréhension des pratiques intellectuelles étudiantes et de leurs variations, nous établissons, dans une première partie, une morphologie sociale générale des deux populations étudiantes enquêtées qui vise à saisir les écarts sociaux et culturels liés aux spécificités plus ou moins marquées du recrutement social opéré par chacune des deux filières d'études prises pour objet. Car à moins de disjoindre complètement et artificiellement les caractéristiques sociocognitives propres aux deux contextes d'études et celles propres aux deux publics étudiants concernés, il convient de considérer les différences existantes dans les formes du travail intellectuel étudiant comme le produit d'une interdépendance entre, d'un côté, les caractéristiques (scolaires, culturelles, matérielles...) propres à chacun des deux publics étudiants considérés (plus ou moins homogènes ou hétérogènes, sélectionnés ou non, culturellement dotés, scolairement performants...), et, de l'autre côté, les caractéristiques (style pédagogique, encadrement, types de savoirs dispensés, type d'avenir préparé, visibilité sociale et scolaire de la filière, etc.) spécifiques à chacun des deux contextes disciplinaires fréquentés.

Nous montrerons ainsi que ces deux niveaux, bien loin de constituer deux ordres de réalité séparés, sont étroitement intriqués l'un à l'autre et agissent de concert. S'il en est ainsi, c'est à la fois parce que les différents groupes d'étudiants ne disposent pas, selon leurs appartenances sociales, sexuelles, scolaires..., de chances statistiques équivalentes d'orientation dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur et que, par ailleurs, mais c'est lié, les différentes filières d'études ne recrutent pas leurs publics par pure contingence sociologique mais au terme d'un processus social et scolaire déjà long de triage et de sélection des différentes populations. L'un participe de l'autre et constitue, indiscernablement, une part de sa spécificité.

Autrement dit, l'expérience que les différents étudiants font de l'enseignement supérieur, en terme tout à la fois d'orientations universitaires (plus ou moins prestigieuses, plus ou moins électives et sélectives ou forcées...), de rapport au présent des études, et de rapport à l'avenir (scolaire et/ou professionnel), et qui, d'une manière ou d'une autre, impriment un sens (une direction et une signification) à leurs pratiques intellectuelles, ne se déterminent pas au hasard de leurs situations sociales et de leurs situations d'études. Les filières d'études cristallisant ainsi, dans la synchronie, un ensemble d'écarts sociaux et culturels engendrés dans la diachronie des tris scolaires et sociaux, il importait donc de commencer ce travail par la description des différences sociologiques existantes entre

le public des étudiants sociologues et celui des étudiants médecins (indiscernablement liées à leurs situations sociales personnelles et à leurs situations d'études) pour espérer en interpréter, dans la variation, le sens et les effets sur l'action d'étudier et sur les pratiques d'études.

A cet égard, la comparaison interdisciplinaire passe par la précision des éventuels écarts intradisciplinaires (et de la nature de ceux-ci) existants entre les étudiants d'une même discipline d'études non seulement parce que le caractère plus ou moins homogène ou au contraire hétérogène des publics étudiants constitue une donnée objectivement différenciatrice des différentes filières d'études, mais également parce que les différences constatables, plus ou moins importantes et marquées, au sein d'une même filière peuvent être au principe de manières d'étudier différentes qui, une fois reconstruites, sont susceptibles de se retrouver comme l'un des principes de la variation aux différents moments et niveaux de la pratique d'études. Ce tableau général une fois établi, il est ensuite possible d'en réinvestir les acquis d'intelligibilité dans l'analyse comme autant de lignes de clivages possibles entre étudiants, plus ou moins saillantes, dans les différents domaines de la pratique abordés.

Dans une deuxième partie, nos réflexions nous conduisent tout à la fois à rompre avec les figures idéaliste et romantique de l'activité de la pensée, du savoir et de la connaissance afin de nous donner les moyens de penser le travail intellectuel sous ses différentes formes, les activités et les savoirs desquels il procède, non pas *in abstracto* et en général, mais dans la matérialité des pratiques et des actes concrets qui en sont constitutifs, des matériaux langagiers dans et par lesquels ils s'objectivent et se réalisent. Il s'agit ainsi de démontrer non seulement que les formes de la pensée et plus spécifiquement de l'activité intellectuelle sont inséparables de leur objectivation dans un matériau linguistique (et donc, indiscernablement, de leur réalisation dans des pratiques sociales et langagières particulières) mais également, et c'est lié, que les variations dans les opérations, les contenus et les processus de la connaissance sont nécessairement intriquées à des variations dans les formes matérielles de production, d'organisation et de manipulation sémiotiques.

De ce point de vue, les savoirs et les pratiques intellectuelles "savants", tels que nous les abordons à partir de pratiques d'étudiants, gagnaient à être pensés en lien avec les acquis historiques et anthropologiques sur les activités d'écriture et de lecture notamment, et, indissociablement, sur la pensée et le savoir graphiques qui en constituent l'une des conditions historiques de possibilité fondamentales. Réfléchir sur les pratiques d'écriture et de lecture est ainsi une manière de mettre au jour les multiples fonctions sociales et cognitives de l'écrit, de rationalisation et d'organisation, d'objectivation et d'explicitation réflexive, d'enregistrement et d'accumulation, de classification et de triage de l'information, etc., en tant que telles indissociables de la mise en oeuvre de dispositions sociales mentales et comportementales, plus gestionnaires et calculatrices, et ainsi même de poser quelques jalons pour penser les pratiques intellectuelles étudiantes dont une bonne part sont ancrées dans des activités variables d'écriture et de lecture.

C'est aussi l'occasion de revenir de façon critique, pour tenter de les nuancer, sur quelques unes des oppositions communément admises dans les sciences sociales comme celle plus ou moins clairement énoncée d'un grand partage entre culture écrite et culture orale, entre raison pratique et raison théorique, qui, inévitablement, conduit peu ou prou à fondre et à identifier l'ensemble des phénomènes sociaux et cognitifs qui appartiennent à l'univers des significations écrites : écriture, logique, objectivation, rationalisation, codification... Or, tout porte à croire qu'il existe de fondamentales différences

entre les écrits, qu'il n'est pas une "Écriture" ou de l'"écriture", mais des écrits plus ou moins spécifiques, tout comme il existe non un savoir écrit (par opposition au savoir oral) mais des savoirs écrits, plus ou moins découpés, délimités, stabilisés, organisés, formalisés, codifiés, cumulatifs, de même qu'il existe des pratiques d'écriture comme des pratiques de lecture, textuels ou a-syntactiques, "littéraires" ou gestionnaires, plus ou moins systématiques, structurés, linéaires... Il n'y a là, en réalité, ni invariants historiques ni invariants culturels !

Inégalement découpés, délimités, intégrés, programmés, réglés et codifiés en leurs principes de fonctionnement et en leurs énoncés, c'est précisément ce qui contribue à différencier les savoirs et les relations d'apprentissage tels qu'ils sont mis en oeuvre en troisième année de médecine et en licence de sociologie. La médecine, d'un côté, qui s'organise en un corps commun et systématique de connaissances cliniques et fondamentales, dispense des contenus scientifiques et techniques solidement délimités, définis et édifiés. Les modalités et les objectifs de l'apprentissage y sont clairement établis et programmés. Les savoirs et les contenus, les modes de pensée et d'action à l'oeuvre dans ce contexte d'études, qui reposent sur un ensemble de corpus univoques et codifiés de mécanismes, de données, de règles, de lois, de procédés et de procédures stabilisés de connaissances, etc., s'offrent ainsi à l'étude sous la forme d'un champ d'investigation et de pratiques fortement structuré.

La présence de nombreuses synthèses, de nombreux manuels et dictionnaires qui font état de la standardisation du lexique médical et de son langage conceptuel, en constituent par exemple de clairs indices, de même que l'existence de distinctions nettes et tranchées entre les différents domaines d'apprentissage, entre groupes de problèmes clairement identifiés. Les savoirs et les schèmes mis en oeuvre dans la transmission étant ainsi déterminés et réglés dans leur principe de fonctionnement, ils contribuent non seulement à limiter les imprévus et les incertitudes de la pratique d'apprentissage appuyée sur des contenus précis et irréductibles sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir, mais confère également aux différents gestes de l'étude une certaine constance et une certaine prévisibilité. On sait ce qu'on doit faire, et comment le faire...

De l'autre côté, le polymorphisme théorique et méthodologique de la science sociologique n'est pas au principe d'un fonds commun incompressible de connaissances qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage ou la mise en oeuvre de contenus et de procédures identiques. Loin de s'offrir à l'étude sous la forme d'un champ d'investigation et de pratiques intégré et uniforme, la sociologie, telle qu'elle est enseignée à l'université Lumière Lyon 2, se présente avant tout, pour emprunter l'expression à Jean-Claude Passeron, comme « une large gamme d'intelligibilités partielles, indissociables d'un dispositif multidimensionnel de chantiers de recherches morcelé »³⁴ où acquis d'intelligibilité et principes de connaissance ne sont ni totalement comparables ni simplement cumulables.

Dans une large mesure axés sur la recherche, les objectifs de l'apprentissage, qui reposent pour une bonne part sur le travail empirique, le commentaire et la fréquentation durable des auteurs, des textes et des études, restent souvent mal définis dans leurs contenus (faire une dissertation, un dossier, une fiche de lecture, etc.) aussi bien que dans leurs principes (recherches documentaires, utilisation des auteurs, problématisation, construction d'un objet de recherche, conceptualisation, enquête de terrain, etc.). Savoir de la recherche, en cours de construction, aux "contours" mal définis, qui repose davantage sur l'appropriation de postures informées de connaissances que sur des contenus déterminés et codifiés, la sociologie, telle qu'elle est enseignée à l'université Lyon 2, laisse, au contraire de la médecine, nombre de ses modes de pensée et d'action à l'état implicite...

³⁴ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p.21.

Enfin nos dernières parties sont consacrées à l'analyse des logiques, des pratiques et des réalités concrètes du travail intellectuel des étudiants enquêtés et, indissociablement, à leurs variations. Notre propos n'est évidemment pas exhaustif, tant s'en faut, dans les domaines de la pratique qu'il aborde et laisse ainsi dans l'ombre nombre d'aspects qui aurait pu trouver leur place dans le cadre de ce travail. Si nous avons cherché au fil de notre propos à démultiplier les réalités prises en compte, les domaines d'activité effectivement traités, nous avons néanmoins choisi de centrer et d'organiser nos interprétations autour de quelques grands axes de la pratique étudiante qui ainsi constituent la trame de cette étude. De cette manière, nous passerons successivement de l'étude des changements et des ruptures inhérents au passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur à l'étude des temps étudiants en passant par celle des pratiques de lecture, d'écriture ou encore des activités de la copie. De prime abord, ces différents points d'analyse pourraient sembler relativement limités et partiels. Ils constituent en réalité des domaines centraux de la pratique étudiante (temporalités, lectures, écritures) en ce qu'ils sont peu ou prou immanents à toute activité intellectuelle "savante" et, en tant que tels, des domaines tout désignés pour appréhender les modalités d'après lesquelles s'opèrent des différences dans les formes du travail intellectuel étudiant. Ils sont en outre, par le caractère relativement large des réalités qu'ils désignent, l'occasion de passer en revue un ensemble conséquent de micro-pratiques et de micro-situations avec lesquelles les étudiants enquêtés se trouvent en prise...

Partie 1. Prédominance de la filière d'études et définition des deux populations étudiantes

Chapitre 1. Le primat de la matrice disciplinaire dans la définition des pratiques et des populations étudiantes

La filière d'études commande, ici, l'ordre de l'analyse, puisque nous montrerons qu'elle constitue un contexte de socialisation particulièrement différenciateur des pratiques et des représentations du travail intellectuel, tandis que les variations dans les conditions sociales d'existence et les situations sociales « personnelles » des étudiants occupent une autre position puisqu'elles spécifient, dans le cadre de chaque discipline, cette socialisation³⁵. Mais développons nos arguments...

Deux raisons essentielles peuvent être invoquées pour rendre compte de l'influence particulièrement discriminante de la filière d'études dans la définition des pratiques et des conduites intellectuelles étudiantes. Si la filière d'études constitue une matrice de socialisation des pratiques particulièrement puissante, c'est d'abord parce qu'elle développe et organise un ensemble de traditions intellectuelles, de savoirs, de formes de transmission et d'exercice de la connaissance qui lui sont spécifiques et dont la définition est relativement indépendante des conditions sociales d'existence de ses étudiants.

C'est ensuite parce qu'elle cristallise un ensemble de différences sociales et culturelles liées aux spécificités sociologiques de son recrutement, c'est-à-dire au processus diachronique, sociologiquement déterminé, de sélection, de classement, de hiérarchisation et de production scolaire de sa population étudiante ainsi définie par un certain passé, lui-même déterminé par l'action continue dans le temps des conditions sociales d'appartenance et d'existence.

I. Les écarts sociaux et culturels liés aux formes du recrutement social disciplinaire : un processus diachronique de production et de définition des populations étudiantes

Premièrement. Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur, les étudiants ont déjà derrière eux un long passé scolaire, fait de succès et/ou d'échecs, de sélections, d'orientations plus ou moins électives et scolairement prestigieuses. Ce passé scolaire, une fois transmué en un actif ou un passif scolaire, ouvre et ferme des portes, autorise ou non l'entrée dans certains secteurs de l'enseignement supérieur. Bref, lorsqu'ils arrivent à

³⁵ Nous empruntons ici la formule de Jean-Claude Passeron et François de Singly dans leur article : « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de science politique*, 1984 / 1, pp. 48-78.

l'université, les étudiants ont déjà fait l'objet d'une multitude de tris et de filtrages scolaires dont dépend, dans une très large mesure, leur orientation présente dans tel ou tel secteur du supérieur.

Or les sociologues ont depuis longtemps montré que ces tris scolaires ne s'effectuaient pas statistiquement au hasard. Le développement massif de la scolarisation et l'allongement général des scolarités a eu pour effet non d'annuler les inégalités sociales, mais de les faire changer de forme³⁶. De plus en plus médiatisées par l'école, les inégalités sociales subsistent mais se transmutent en inégalités de résultats, d'orientations et de parcours scolaires dans un système de plus en plus hiérarchisé et hiérarchisant³⁷. Les trajectoires scolaires, les chances d'accès à l'enseignement supérieur en général et à ses différents secteurs en particulier sont ainsi statistiquement fortement corrélées aux milieux sociaux d'appartenance et à l'appartenance sexuelle si l'on en reste ici aux variables réputées les plus discriminantes.

« Selon leur origine sociale ou leur sexe notamment, les étudiants n'ont pas une égale probabilité de fréquenter les différents secteurs de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas une égale probabilité d'être confrontés aux mêmes situations, aux mêmes contextes pédagogiques »³⁸. Autrement dit, les orientations universitaires des étudiants, et donc leurs situations universitaires présentes, qui dépendent pour une bonne part de leur passé et de leurs parcours scolaires antérieurs, ne sont pas statistiquement indépendantes de leurs conditions sociales d'appartenance et d'existence, les parcours scolaires étant eux-mêmes statistiquement fortement corrélés à ces dernières.

I.A. Les filières d'études cristallisent un ensemble d'écart sociaux et culturels entre les populations étudiantes

C'est dire que les différentes filières d'études, en raison des effets des tris et des filtrages scolaires, n'accueillent ni ne composent les mêmes publics étudiants sous l'angle du sexe, de l'origine sociale, du capital scolaire³⁹, etc. Les filières d'études subsument un ensemble de différences sociales et culturelles. Car entre elles existent des écarts qui, outre ceux imputables aux traditions intellectuelles et pédagogiques, se trouvent liés aux spécificités sociologiques (et statistiques) de leur recrutement, c'est-à-dire aux effets diachroniques de la sélection, du triage, et de la production scolaires et sociales de leurs populations

³⁶ QUEIROZ Jean-Manuel de, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan/128, 1995, pp. 13-20.

³⁷ Comme l'écrit Jean-Claude Passeron, « (...) les effets sociaux de la "déévaluation des diplômes" sur le marché du travail et la hiérarchisation des filières qui se sont multipliées assurent par des voies fonctionnellement équivalentes la fonction de *modérateur de la mobilité sociale* que l'exclusion scolaire réalisait plus brutalement et plus visiblement dans l'état antérieur des rapports entre stratification sociale et accès à l'École. La hiérarchie des filières et des établissements scolaires est aujourd'hui beaucoup plus directement en rapport avec les chances de débouchés professionnels que l'opposition entre scolarisation et exclusion ou que le temps passé dans les études. C'est un fait : depuis que la croissance économique associée à la demande éducative de nouvelles catégories sociales a réussi à transformer le recrutement de l'École, *c'est tout le système des rapports entre qualification scolaire et stratification sociale qui, en se transformant, a tendu à minimiser les effets sociaux de la première transformation* », in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 100.

³⁸ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p. 11.

³⁹ GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996, pp. 11-30.

étudiantes définies, d'un secteur à l'autre de l'enseignement supérieur, par des conditions sociales et un passé scolaire-social différents.

En comparant les manières de travailler et les conduites scolaires de deux filières d'études différentes, la médecine et la sociologie en l'occurrence, c'est indissociablement à un ensemble de différences dans la composition sociale des publics, dans les niveaux de sélection, dans les traditions intellectuelles, dans les rythmes, dans la "nature" des savoirs à s'approprier, etc., que l'on est renvoyé⁴⁰. C'est ainsi que pour saisir, par exemple, les différences dans les rapports au travail intellectuel des apprentis-sociologues et des apprentis-médecins, il faut tout à la fois rendre compte des logiques de connaissance, de l'organisation des savoirs, des chances objectives d'avenir professionnel, etc., mais également du caractère inégalement sélectionné et disparate des deux publics étudiants sur les plans du passé social et scolaire, de l'origine sociale, ou encore (et c'est lié) du caractère inégalement électif de l'orientation universitaire...

C'est pourquoi si l'on peut théoriquement penser les pratiques et les conduites intellectuelles des étudiants comme le produit, à un moment donné, de la combinaison entre leur situation universitaire spécifique et leur situation sociale « personnelle » qui, toutes deux, contribuent à définir les pratiques et leurs modalités, on ne peut faire cependant comme si les deux situations en présence constituaient deux ordres de réalités séparées.

Car tout irait bien si ces deux situations sociales étaient effectivement indépendantes l'une de l'autre, si les conditions sociales d'existence, les origines sociales, les trajectoires scolaires, etc., des étudiants, n'étaient en rien liées à la filière d'études suivie, si les différentes conditions sociales d'existence avaient une égale probabilité statistique de se retrouver dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, bref s'il était possible, ici, de raisonner ces deux situations sociales « toutes choses étant égales par ailleurs ».

Or, il n'en est rien. Car bien loin d'avoir affaire à deux ordres de réalité séparés, les liens qui s'établissent entre les situations universitaires, d'une part, et d'autre part les situations sociales « personnelles » des étudiants, ne s'opèrent jamais par pure contingence sociologique. Si bien que le raisonnement sociologique perdrait en signification historique (et en pouvoir de comparaison) si l'on ne devait pas voir et expliciter ce qui profondément unit les situations sociales « personnelles » des étudiants aux différentes situations universitaires.

Les situations sociales « personnelles » des étudiants attachées, à un moment donné, à une filière d'études ou à un groupe de filières d'études, en sont une dimension constitutive qui livrent toujours, pour peu que l'on ne raisonne pas idiographiquement, un ensemble sociologiquement pertinent d'informations sur les logiques sociales qui y sont à l'oeuvre : recrutement social des publics, cohérence des attentes, statut et sens des études, etc.

I.B. Les conditions sociales d'appartenance spécifient, dans le cadre de chaque discipline, les effets de l'appartenance disciplinaire

On objectera sans doute que les filières d'études ne composent jamais des publics totalement homogènes sous l'angle du passé scolaire, du capital scolaire, de l'origine sociale, etc. « (...) On retrouve toujours, quel que soit le secteur d'enseignement considéré, des étudiants de toutes origines sociales, de même que des étudiants des deux sexes »⁴¹. Mais les populations étudiantes des différentes filières d'études étant le produit d'un

⁴⁰ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p. 15.

⁴¹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p. 11.

processus de production diachronique et se définissant, dans leurs spécificités, par un certain passé social et scolaire, on comprend que, la sélection et la production des sous-populations étant effectuées, les écarts sociaux et culturels entre les étudiants soient plus accentués d'un point de vue interdisciplinaire (d'une filière d'études à l'autre ou d'un groupe de filières d'études à l'autre) que d'un point de vue intradisciplinaire, quand bien même les inégalités intradisciplinaires peuvent, d'un secteur d'enseignement à l'autre et en raison même du caractère inégalement sélectionné des sous-populations étudiantes, être plus ou moins importantes.

Une fois ce travail de sélection et donc de production diachronique réalisés, les étudiants d'une même filière d'études, précisément réunis par un certain passé social et scolaire, seront sociologiquement plus proches les uns des autres, quelque soit par ailleurs leurs conditions et leurs situations sociales « personnelles », que ne le seront par exemple deux étudiants de même origine sociale mais scolarisés dans deux filières d'études différentes, et, par là même, ayant connu un parcours scolaire différent. « Une fois que ces étudiants sont passés à travers les mailles du filet de la sélection (les filles dans des filières ou des disciplines masculines, des enfants d'ouvriers ou d'agriculteurs dans des disciplines très prestigieuses, etc.), ils ont tendance à voir le monde à partir de ce nouveau point de vue plutôt qu'à travers le point de vue de leur origine sociale. Leur champ de possibles est totalement différent de celui de camarades qui n'ont pas connu le même parcours scolaire »⁴².

Cette affirmation ne signifie cependant pas que les différences dans les conditions sociales d'existence et d'appartenance n'aient pas d'effets perceptibles sur les pratiques ou les représentations du travail intellectuel, bien au contraire. Celles-ci gardent toute leur pertinence sociologique pour l'appréhension des pratiques et des conduites universitaires. Car les situations sociales « personnelles » peuvent être au principe de conduites universitaires, de représentations du travail intellectuel, de manières de travailler, de suivre des études, etc., bien différentes. Mais une fois que les étudiants de diverses origines et conditions ont été classés, sélectionnés, et orientés dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, c'est à l'intérieur même de chaque discipline que leurs influences restent perceptibles. C'est en ce sens en effet que l'on peut dire que les conditions d'existence spécifient, dans le cadre de chaque discipline, les pratiques et les représentations du travail intellectuel.

Ce n'est finalement qu'en succombant à l'illusion de pouvoir saisir « directement et exclusivement l'influence, même croisée, de facteurs comme l'origine sociale ou le sexe dans des relations synchroniques qui, s'agissant d'une population définie par un certain passé, lui-même défini par l'action continue dans le temps de ces facteurs, ne prennent tout leur sens que dans le contexte de la carrière comme seule totalité concrète »⁴³, que l'on peut

⁴² LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p. 11, note 2.

⁴³ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, SAINT-MARTIN Monique de, (sous la direction), *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton/La-Haye, 1965, p. 44. Cette analyse devrait conduire les différents auteurs à ne pas formuler de conclusions trop hâtives sur l'influence de l'origine sociale mesurée dans la synchronie, et par exemple, comme François Dubet, que les expériences étudiantes ne sont plus appréhendables par les critères classiques de la sociologie à moins de les fractionner à l'infinie, précisément parce qu'il pense leurs effets séparément dans la synchronie (DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », in *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, pp. 511-532), ou encore comme Olivier Galland, que l'influence de l'origine sociale des étudiants sur les différents niveaux de leurs pratiques est en baisse (GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, 247 pages). On ne peut, en effet, faire comme si des variables comme l'origine sociale ou le sexe, par exemple., fonctionnaient encore dans ce contexte comme de véritables

en conclure, hâtivement, un affaiblissement de leur influence là où précisément, pour avoir exercé tous leurs effets de manière diachronique en répartissant et classant les différents étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, leur action ne s'exerce plus (ou dans une moindre mesure) dans la pure synchronie.

Il ne faut pas oublier, en effet, que « L'origine sociale joue fondamentalement 1) sur la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur, 2) sur la probabilité très inégale d'accès aux différents secteurs (établissement et types d'études) de l'enseignement supérieur et 3) sur la probabilité tout aussi inégale de mener des études longues »⁴⁴. Lorsqu'ils entrent à l'université et se répartissent dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, les étudiants ne sont plus seulement des étudiants de telle ou telle origine sociale, etc. Ils sont des étudiants de telle ou telle origine sociale ayant connus tel ou tel parcours scolaire, telle ou telle orientation, telle ou telle sélection, et occupant telle ou telle position sociale et scolaire dans l'espace de l'enseignement supérieur, bref des étudiants transformés sous l'action des tris et de la sélection scolaire.

On comprend, dans ces conditions, que l'on ne peut espérer saisir les pratiques étudiantes, leurs rapports aux études, etc., que dans la mesure où l'on garde à l'esprit que les différents étudiants ne sont jamais complètement réductibles à leurs caractéristiques sociales primaires (origine sociale, sexe, etc.), appréhendées synchroniquement, mais sont le produit de ces caractéristiques après transformation diachronique dont l'effet s'objective dans la pure synchronie par le fait, par exemple, d'accéder à telle ou telle position scolaire dans la hiérarchie des positions scolaires. Les pratiques d'un étudiant ne sont pas seulement celles d'un étudiant d'origine populaire ou de classe supérieure. Elles sont celles d'un étudiant d'origine populaire ou de classe supérieure occupant, après tris et filtrages, telle ou telle position universitaire dans la hiérarchie des positions universitaires (classes préparatoires ou BTS, littéraires ou scientifiques) et disposant du champ des possibles (scolaires, professionnels...) afférent à cette position.

II. La discipline d'études comme univers relativement particulier et autonome de pratiques et d'exigences

Deuxièmement. Par ailleurs, les filières d'études constituent un contexte de socialisation particulièrement discriminant, du point de vue des pratiques qui nous intéressent, à savoir les pratiques intellectuelles universitaires (des manières de travailler, des techniques intellectuelles, etc.), en raison même de la spécificité sociale et cognitive des traditions intellectuelles, des savoirs, des formes d'exercice et de transmission de la connaissance, mais également des rythmes, des obligations et contraintes, etc., qu'elle met en oeuvre.

D'une filière d'études à l'autre, les étudiants sont en prise avec des logiques sociales et cognitives plus ou moins différentes et spécifiques qui n'impliquent ni les mêmes actes intellectuels d'apprentissage ni, par conséquent, les mêmes représentations du travail intellectuel. Les impératifs et les exigences intellectuelles varient d'une discipline à l'autre. Il est donc socio-logique que le "contenu" du travail personnel des étudiants, par exemple, aussi bien que ses modalités, soient fortement déterminés par ces impératifs et ces exigences spécifiques, et, par là même, qu'ils soient disciplinairement fortement différenciés.

variables indépendantes puisque celles-ci exercent encore l'essentiel de leurs effets à travers la médiation des trajectoires scolaires, des sélections, des orientations différentielles qu'elles ont initialement engendré.

⁴⁴ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p. 13.

Que l'on pense, par exemple, aux différents types d'évaluation. Dans le contexte des études médicales, le QCM est l'une des modalités dominantes de la sanction institutionnelle. Dans le contexte des études sociologiques, c'est la dissertation ou le dossier de recherche qui en fait office. Dans le premier cas, le QCM appliqué au cours, les apprentis-médecins sont conduits à apprendre avec une grande précision les contenus qui leur sont dispensés et sur lesquels ils seront interrogés. Les recherches personnelles ne sont pas ici indispensables. En revanche, la dissertation ou le dossier de recherche que doivent réaliser les étudiants de sociologie les invitent fortement à la réalisation d'un travail de documentation et de recherche personnel. Le cours, ici, peut avoir son importance. Mais il ne focalise pas toute l'attention.

On comprend que, dans ces conditions, et s'agissant des pratiques intellectuelles, il y a une spécificité socialisatrice des situations universitaires qui a toutes les chances d'imprimer, en la matière, des variations plus saillantes que celles imputables, par exemple, aux différences dans les conditions matérielles d'existence ou d'appartenance sociale ou sexuelle, simplement parce que les formes de l'activité intellectuelle qui leur sont propres peuvent n'être ni du même ordre ni de même "nature". Une fois qu'ils entrent à l'université, dans une filière d'études particulière ayant ses caractéristiques propres, les étudiants évoluent dans un univers particulier, relativement autonome, de pratiques et d'exigences, dans lequel ils sont en pris et avec lequel ils doivent composer (sur lequel se calent leurs comportements), quels que soient par ailleurs leurs origines sociales, leurs conditions sociales d'existence, leur sexe, etc.

Cela ne signifie pour autant pas que l'on a affaire, au sein d'une même filière, à des conduites estudiantines homogènes. Les différences sociales, d'origine, de sexe, etc., sont susceptibles de générer des styles de pratiques, des manières d'étudier, des représentations du travail intellectuel différents. Mais ce n'est jamais que dans les limites imposées par la nature même des actes intellectuels à effectuer et des exigences incompressibles de la discipline. En ce sens, la discipline joue un rôle fondamentale dans la définition des pratiques (et des représentations du travail intellectuel). Et l'on comprend ainsi que les pratiques intellectuelles étudiantes puissent d'abord varier d'une discipline d'études à l'autre, puisque avec elles change la "nature" même des activités intellectuelles à réaliser et des savoirs à s'approprier.

C'est ensuite, dans l'espace même de ces différents "jeux" intellectuels, que les différences de conditions et d'appartenance peuvent imprimer au travail intellectuel et à ses modalités des phrasés nuancés. Ces derniers peuvent être plus ou moins disparates selon la sévérité avec laquelle les étudiants d'une filière donnée ont été sélectionnés ou sont encadrés. Mais les appropriations particulières qu'ils réalisent, s'effectuent à partir des mêmes pratiques. En cela, ils restent parents et moins éloignés des phrasés par lesquels les pratiques d'un autre espace de "jeux" intellectuels sont également appropriées.

Ainsi que nous l'exprimions récemment à travers une métaphore sportive mettant en scène deux sports collectifs, le football et le rugby, dans l'étude statistique sur *Les Manières d'étudier*, « à l'intérieur de chaque contexte sportif, il existe des manières de se comporter, des styles de jeu, qui peuvent varier selon l'origine sociale des joueurs (mais aussi selon leur passé de formation) ; toutefois les différences entre les deux pratiques de jeu sont plus fortes que les différences de style à l'intérieur d'un même jeu ; il n'est donc pas surprenant de constater, d'une part, une forte corrélation entre "jouer à la main à l'intérieur du terrain" et le type de jeu considéré et, d'autre part, une absence de corrélation entre cette même pratique et l'origine sociale des joueurs. Etablir une telle corrélation n'a guère de sens en matière de pratiques sportives puisqu'il est dans la nature même des jeux de football et de

rugby d'interdire pour l'un et d'autoriser, et même de développer pour l'autre, le jeu à la main à l'intérieur du terrain »⁴⁵.

De ce point de vue, les situations universitaires d'apprentissage peuvent engendrer, d'un secteur à l'autre de l'enseignement supérieur, des types de pratiques intellectuelles, des manières de travailler, des représentations du travail intellectuel assez différents et relativement indépendants des conditions sociales d'existence des étudiants.

Chapitre 2. Morphologie des deux populations étudiantes

S'il faut reconnaître le mouvement d'élargissement des différentes couches de population accédant à l'enseignement supérieur durant les dernières décennies, certaines catégories sociales parvenant aujourd'hui à entrer dans l'enseignement supérieur lors même que leurs homologues, vingt ou trente ans auparavant, n'y accédaient pas, il ne faut pas pour autant conclure à la "massification" de l'université, non pas entendue en terme de strict accroissement du volume des effectifs, mais en terme de dépérissement des privilèges sociaux⁴⁶, et/ou de nivellement⁴⁷ des modes de vie étudiants, des situations et des conditions d'études, etc.

⁴⁵ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p. 14.

⁴⁶ PASSERON Jean-Claude, « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in VERGER Jacques (sous la direction), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p.409.

⁴⁷ C'est ainsi, par exemple, que le lecteur ne manque pas d'être déconcerté par le manque de nuance descriptive dont font preuve certains auteurs qui, face à la diversification et la complexification sans précédent de l'enseignement supérieur, parlent de "moyennisation" du public étudiant et utilisent la notion de "classes moyennes" comme concept descriptif des caractéristiques sociologiques du "milieu" étudiant : les étudiants sont « plutôt des jeunes de classes moyennes (soit par origine, soit par aspiration) qui partagent les valeurs de ce milieu » (GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, pp.202-203) ; « Les étudiants ne seraient-ils pas un type un peu particulier de "couche moyenne" de la société qui aspire à devenir cadre ? » (*Opus-cité*, p.104). Outre le caractère scientifiquement contestable de telles assertions, on peut s'interroger sur la pertinence sociologique d'un discours qui, inévitablement par de tels propos, traite des étudiants "en général" là où l'ensemble des études actuelles montrent qu'il n'existe pas d'étudiant moyen mais une pluralité de profils étudiants et de situations d'études. On pourrait d'ailleurs sans trop de difficulté montrer les connexions entre ce type de description et l'idéologie consensualiste et moderniste qui fait de la "masse", la "culture de masse", la "consommation de masse", l'"université de masse" selon les cas, l'argument d'un nivellement des inégalités sociales, d'une atténuation des clivages sociaux, d'une uniformisation des modes de vie, qui, dans les faits, se traduirait par l'étiollement des extrêmes, et la montée en puissance de la classe moyenne, de ses valeurs ou de ses aspirations, suffisamment "moyennes" pour constituer un "terrain d'entente" au plus grand nombre et faire la synthèse des opposés. Nous ne résistons pas à l'envie de citer longuement ici, à l'appui de cette affirmation, le propos critique de Maurice Aymard, de Claude Grignon et de Françoise Sabban dirigé à l'encontre des discours actuels sur la "consommation de masse" et l'uniformisation des modes de vie ou de consommation qui, par des voies différentes, expriment mieux encore que nous saurions le faire nous-même les présupposés idéologiques et la cécité aux inégalités sociales que ce type d'arguments spécieux ne manquent pas d'emporter : « On verrait sans doute alors que le déclin du petit commerce et le développement des "grandes surfaces" (ces "cathédrales" de la "société de consommation"), dans lesquels la thématique de la modernité voit le symbole d'une standardisation et d'une "massification" sans précédent des modes de vie, n'excluent nullement la permanence, sous une forme nouvelle, de l'opposition entre consommation bourgeoise et consommation populaire. Le commerce populaire de naguère, le petit commerce de la rue, le marché, les boutiques de quartier où l'on trouvait il n'y a pas si longtemps la nourriture la moins chère sont en voie d'embourgeoisement par suite de l'augmentation du prix de la main-d'oeuvre et du prix du logement dans les grandes villes, en particulier Paris. Ce qui devient cher, hors de portée des classes populaires (et de couches

Contre la propension à voir dans l'accroissement du volume des effectifs universitaires l'indice d'une baisse des inégalités sociales, voire d'une uniformisation des conditions et des aspirations, il faut rappeler qu'en matière de scolarité supérieure tout le monde n'est pas logé à la même enseigne, tant s'en faut. Tout d'abord, la "démographisation" du supérieur et l'élargissement de sa base de recrutement ne doivent pas faire oublier que seule aujourd'hui encore une large minorité des jeunes en âge d'accéder à ce niveau d'études y parviennent effectivement. Suivre des études supérieures demeurent, même avec des nuances, le privilège du petit nombre⁴⁸. Ensuite, les chances sociales d'accès à l'enseignement supérieur et à ses différents secteurs sont encore loin, aujourd'hui, d'être également réparties selon les groupes sociaux. Enfin, l'accroissement quantitatif des effectifs étudiants est corrélatif d'un renforcement de la diversification et de la hiérarchisation des parcours universitaires, des filières et des cursus d'études, aux réalités sociales bien différentes.

I. Tableau général des conditions d'accès aux différents secteurs de l'enseignement supérieur

I.A. Inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur

L'étude de la représentation statistique des différentes catégories socio-professionnelles dans le supérieur montre que les étudiants issus des cadres et professions intellectuelles supérieures y sont encore largement sur-représentés alors que les étudiants issus des groupes sociaux les plus dominés, bien que présents en de plus fortes proportions aujourd'hui, restent sous-représentés. Les premiers composent en effet 32,3% des effectifs du supérieur, contre 18,1% pour les étudiants issus des professions intermédiaires, 7,9% pour les étudiants de parents artisans, commerçants ou industriels, 16,7% pour les étudiants de parents employés, 17% pour les étudiants dont les parents sont ouvriers, et 3,6% pour les étudiants de parents agriculteurs⁴⁹.

Les écarts ont certes été réduits ces trente dernières années puisque d'une représentation de dix fois supérieure des catégories socio-professionnelles les plus hautes sur les catégories les plus basses en 1960, on est passé aujourd'hui à une représentation de plus en plus nombreuses des classes moyennes en voie de prolétarianisation ou au moins de "désembourgeoisement"), est de moins en moins le produit lui-même et de plus en plus le service, le conseil, la considération, la livraison, la proximité, les commodités offertes par la ville. Le bon plaisir, la liberté de caprice, qui sont censés être l'apanage du "consommateur moderne", sont en fait le privilège de ceux qui ont accès à des conditions de vie de plus en plus coûteuses, qui les dispensent de devoir organiser leur temps à l'avance ; autant que par le passé, c'est la vie de ceux que l'ethnocentrisme de classe dominante appelait (et appelle encore parfois) les "simples" qui est compliquée. L'industrialisation de la production et le développement de la grande distribution ont sans doute permis la diffusion et la "démocratisation" de biens autrefois réservés à la consommation des classes aisées ; les classes populaires n'ont pas accédé pour autant à la véritable consommation bourgeoise, qui exige, dans son principe, que le consommateur, dispensé de produire, soit servi, c'est-à-dire dispose à discrétion du temps et du travail des autres. Pour consommer, les classes populaires doivent non seulement dépenser du temps, mais fournir du travail. Que ce soit en matière d'alimentation ou en matière de logement, de transports et même d'habillement, elles continuent à payer le bon marché par un surcroît de travail domestique », in AYMARD Maurice, GRIGNON Claude et SABBAN Françoise, « A la recherche du temps social », *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Maison des sciences de l'homme, Institut National de la Recherche Agronomique, 1993, p.28.

⁴⁸ ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social en mutation. Étude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Septembre 1996, p.163.

⁴⁹ GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants, Opus-cité*, pp.11-12.

de seulement quatre fois supérieure⁵⁰. La différence reste toutefois considérable lorsque l'on sait que la représentation statistique des différentes catégories socio-professionnelles dans l'enseignement supérieur demeure inversement proportionnelle à leur poids statistique dans la population active.

En 1962, les ouvriers constituaient 37% de la population active mais ne fournissaient que 6% d'étudiants, alors que les cadres supérieurs et professions libérales qui représentaient 4% seulement de la population active comptaient 28,5% d'étudiants. En 1990, les enfants d'ouvriers représentent 14% des étudiants, alors que les ouvriers forment 28% de la population active. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, pour leur part, fournissent 30% des étudiants pour seulement 10% de la population active⁵¹. De ceci l'on doit donc scientifiquement conclure que c'est à une toujours forte sur-représentation des classes supérieures dans l'enseignement supérieur et à une non moins forte sous-représentation des classes populaires que l'on a affaire, aujourd'hui encore. Et non à une soit disante "moyennisation" du public étudiant⁵².

De même, si les écarts dans les chances statistiques d'accès à l'enseignement supérieur ont considérablement diminués depuis les années 60, ils n'ont pas pour autant disparu. Là où, en 1962, un enfant de cadre supérieur ou de profession libérale avait quarante fois plus de chances d'aller à l'université qu'un enfant d'ouvrier, il ne bénéficie aujourd'hui que de sept fois plus de chances. L'avantage demeure, là encore, considérable si l'on précise par ailleurs que les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures bénéficient également des chances statistiques de longévité scolaire les plus fortes⁵³ et conservent, dans une très large mesure, le privilège de l'orientation dans les secteurs les plus sélectifs de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire dans les deux cas, les chances d'accès les plus fortes aux diplômes les plus rares⁵⁴.

I.B. Répartition des étudiants selon l'origine sociale

S'il faut rappeler que l'Université constitue, quel que soit par ailleurs le groupe social d'appartenance, la modalité d'accès à l'enseignement supérieur la plus fréquente et la plus probable⁵⁵ de même en va-t-il pour les filières "Lettres et sciences humaines"⁵⁶ —,

⁵⁰ ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.180.

⁵¹ ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.183.

⁵² Olivier Galland ne doit cette affirmation qu'à l'oubli des conditions de production de son information puisqu'il généralise abusivement ici des constats établis à partir des franges institutionnelles les plus dominées de l'enseignement supérieur. Il n'enquête en effet ni auprès des établissements les plus prestigieux comme les CPGE, ni auprès des filières universitaires les plus prestigieuses, comme la médecine... GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995.

⁵³ « Dans la grande majorité des cas, les enfants de cadres enregistrent les meilleurs résultats scolaires (italique auteur) et ont les meilleures chances d'accès en deuxième cycle universitaire. En 1990, la probabilité pour un enfant de cadre supérieur d'accéder à un second cycle universitaire est de 61%. Elle n'est que de 48% pour un enfant d'ouvrier (italique auteur) », in ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.209.

⁵⁴ Ce qui ne signifie pas évidemment que tous les étudiants issus des milieux supérieurs s'orientent dans des filières sélectives et prestigieuses.

⁵⁵ « Malgré la création de nouveaux types d'étudiants dans l'effort d'expansion qui a été réalisé, les facultés assurent encore la scolarisation de plus des trois-quarts d'entre eux. En bref, sur l'effectif total d'étudiants français en (169) 1993, 71% fréquentent les universités (dont 4% les IUT), 12% les Sections de Techniciens Supérieurs, 4% les Classes préparatoires, 3% les Ecoles d'ingénieurs et 3% les Ecoles de commerce, 1% les Ecoles normales, le reste se répartissant dans de petites formations spécifiques. Vingt ans

la répartition des étudiants dans les différents sous secteurs de l'enseignement supérieur selon l'origine sociale, le sexe ou le type de baccalauréat, varie sensiblement, et avec elle les profils du recrutement social qu'opèrent les différentes filières d'études, fort dissemblables et socialement hiérarchisés.

Tableau 1. Origine sociale et type d'études supérieures

	CPGEUT	STS	Droit/Sc. Po	Sc. écoq.	Sciences	Let.&Sc.hum.	Médecine	
PCS du parent de référence								
Agriculteur	2,7	4,3	6,0	3,1	2,9	3,8	3,2	2,9
Ouvrier	11,1	19,6	30,1	13,2	12,7	14,3	19,1	10,1
Employé	10,3	18,3	23,6	16,2	18,0	15,8	17,2	11,4
Art. Com.	5,9	9,0	7,3	9,3	7,6	6,8	8,2	7,8
Prof. int.	18,3	20,2	17,5	17,3	17,1	18,4	18,6	14,9
Cad. sup.	49,5	24,4	11,6	36,1	38,9	36,9	28,4	48,7

GRIGNON Claude et al., *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, 1996, p.14.

Si l'on considère la répartition des étudiants par l'origine sociale, la hiérarchie sociale des filières⁵⁷ s'étend des classes préparatoires aux grandes écoles et de la médecine (filière bien spécifique au sein de l'université, on le verra) les plus prestigieuses, sélectives et "bourgeoises" dans leur recrutement puisque pas moins de 49,5%⁵⁸ et 48,7% respectivement de leurs effectifs sont recrutés parmi les familles de cadres et professions intellectuelles supérieures —, aux Sections de Techniciens Supérieurs, les plus "populaires" avec seulement 11,6% de leurs effectifs issus des milieux socialement dominants.

Ils sont encore 24,4% en IUT, 28,4% en Lettres et sciences humaines où ils sont sous-représentés, 36,9% en Sciences et 39% en sciences économiques où ils sont, au contraire, sur-représentés, la représentation statistique de cette catégorie sociale dans l'ensemble de l'enseignement supérieur étant aujourd'hui de 32,3%. A l'inverse, les enfants d'ouvriers et d'employés représentent respectivement 30,1% et 23,6% des effectifs S.T.S., 19,6% et 18,3% des effectifs I.U.T., 19,1% et 17,2% des effectifs de Lettres et sciences humaines⁵⁹, contre seulement 11,1% et 10,3% des effectifs C.P.G.E., et 10,1% et 11,4% seulement des effectifs de médecine.

Les études courtes et techniques (IUT, STS), relativement peu prestigieuses mais bien encadrées et professionnalisantes, qui offrent aux étudiants peu sûrs de leur volonté et de leurs capacités scolaires le moyen d'échapper à l'anomie et à l'anonymat universitaires des

plus tôt, les universités représentaient 83% des effectifs étudiants (...) », in ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.168.

⁵⁶ Aujourd'hui, les littéraires représentent 38% de la population universitaire comme l'indique ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.171.

⁵⁷ GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Opus-cité, pp.12-14.

⁵⁸ Avec une mention spéciale pour les classes préparatoires littéraires qui, avec 63,8% de leurs étudiants issus de la catégories cadres et professions intellectuelles supérieures; se situent loin devant les classes préparatoires scientifiques qui recrutent leurs étudiants dans cette catégorie à hauteur de 44,3%. GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Opus-cité.

⁵⁹ Ils représentent encore 18,8% et 19,9% des effectifs de sciences humaines.

premiers cycles, sont celles dont la part d'étudiants issus des milieux "populaires" est la plus conséquente.

A l'inverse, plus les études sont sélectives et prestigieuses, plus la part des étudiants issus des couches sociales dominantes y est importante. Enfin, et s'agissant des secteurs universitaires sans numerus clausus, les filières Lettres et sciences humaines, dont les diplômes sont difficilement négociables sur le marché du travail et en perte relative de légitimité (notamment par rapport aux diplômes à caractère scientifique), se distinguent assez nettement des Sciences et du Droit/Sciences économiques où les étudiants issus des cadres et professions intellectuelles supérieures sont assez sensiblement sur-représentés.

I.C. Répartition des étudiants selon l'origine scolaire

Si l'on considère la répartition des étudiants dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur selon le type d'études secondaires suivies, celle-ci varie fortement en fonction non seulement de la nature du capital scolaire secondaire (plutôt scientifique, plutôt littéraire, plutôt technique) mais également du prestige de ce capital (série prestigieuse, mention, etc.).

D'un côté et pour simplifier, on trouve les filières à dominante scientifique qui recrutent, pour l'essentiel, leurs étudiants parmi les bacheliers scientifiques C et DD', et, à un moindre niveau, parmi les bacheliers techniques E et F. C'est le cas, par exemple, des classes préparatoires scientifiques dont les étudiants viennent pour 69,7% d'un baccalauréat C (et 14% et 13,3% respectivement d'un baccalauréat E et F), des Sciences avec 46,9% de baccalauréats C et 38,5% de baccalauréat DD', ou encore de Médecine avec 50,8% de ses étudiants détenteurs d'un baccalauréat DD' et 39,4% d'un baccalauréat C.

Tableau 2. Type de baccalauréat et types d'études supérieures

	A	B	C	DD'	E	F	G	Pro	Etranger	Equivalence
CPGE Litt.	45,6	18,7	30,2	4,6	0,0	0,0	0,4	0,0	0,5	0,0
CPGE scient.	0,4	0,0	69,7	2,3	14,0	13,3	0,2	0,0	0,2	0,0
Lettres	59,8	13,9	4,0	4,8	0,0	1,0	4,7	0,4	6,6	4,7
Sc. Hum.	34,3	23,1	7,0	13,1	0,4	4,2	8,8	1,6	2,7	4,8
Droit/Sc. po.	25,9	39,4	6,8	8,2	0,2	0,7	10,2	0,9	2,7	4,9
Sc. écoq.	4,1	40,3	22,0	23,6	0,4	0,6	6,3	0,8	1,2	0,6
Sciences	0,6	0,5	46,9	38,5	4,1	5,2	0,3	0,3	3,3	0,3
Médecine	1,4	1,3	39,4	50,8	0,1	1,8	0,3	0,1	4,4	0,4

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, pp.26-27.

De l'autre côté, les filières à dominante littéraire recrutent la majorité de leurs étudiants dans les rangs des baccalauréats littéraires (au sens large) A et B. C'est le cas des filières Lettres, dont les étudiants viennent pour 59,8% d'un baccalauréat A et de 13,9% d'un baccalauréat B, des Sciences humaines avec respectivement 34,3% et 23,1% de baccalauréats A et B même si, il est vrai, la disparité dans le recrutement scolaire y est plus importante qu'en Lettres —, du Droit avec respectivement 25,9% et 39,4% de baccalauréats A et B.

C'est encore le cas des CPGE littéraires avec 45,6% et 18,7% de baccalauréats A et B, mais dont la particularité est toutefois d'accueillir en grand nombre des élèves issus d'un baccalauréat C (30,2%), sans doute à la fois parce que de cette série sont

issus les élèves scolairement les plus performants et les plus sélectionnés (voie royale du secondaire) et que, par ailleurs, le passage des sections scientifiques aux sections littéraires restent scolairement plus accessibles que le mouvement inverse (des lettres aux sections scientifiques ou techniques)⁶⁰.

C'est sans doute pour une part ces mêmes raisons qui expliquent que les filières littéraires tendent à composer des publics à l'origine scolaire globalement moins homogène que les filières scientifiques qui recrutent la quasi totalité de leurs effectifs parmi les baccalauréats C et DD' et tendent à exclure, sauf exception, les baccalauréats à caractère littéraire. S'il y a bien une forte corrélation entre la section suivie dans le secondaire et l'orientation dans le supérieur, celle-ci semble toutefois plus marquée pour les bacheliers littéraires (A et B) que pour les bacheliers scientifiques, moins limités dans leur choix.

Alors que l'obtention d'un baccalauréat à caractère littéraire exclue pratiquement l'orientation dans un cursus de type scientifique ou technique, un nombre non négligeable d'étudiants de formation secondaire scientifique s'orientent vers les sections littéraires du supérieur, sans doute parce que ces dernières exigent des compétences supposées moins spécifiques et techniques que les filières scientifiques, c'est-à-dire censées plus générales et généralement partagées⁶¹.

Ajoutons que ce sont les filières là encore les plus sélectives qui accueillent dans leur rang le plus grand nombre d'étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention. On peut de ce point de vue distinguer entre, d'une part, les classes préparatoires où les détenteurs d'un baccalauréat avec mention sont largement sur-représentés (¾ des effectifs), et les UFR où leur nombre est, toutes choses étant égales par ailleurs, bien moindre ; et d'autre part, parmi les UFR elles-mêmes, entre les filières les plus sélectives comme la médecine, qui ne compte pas moins de 41,8% étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention, et les disciplines parmi les moins "légitimes" et les moins sélectives au nombre desquelles, par exemple, on trouve les Sciences humaines avec seulement moins d'un quart des étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention.

I.D. Répartition des étudiants selon l'appartenance sexuelle

L'orientation dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur varie également avec le sexe, puisque si les étudiantes sont aujourd'hui plus nombreuses que leurs homologues masculins et représentent 54% de la population étudiante, l'orientation entre les disciplines « continue à correspondre à la division traditionnelle des aptitudes et des tâches entre les sexes »⁶². C'est ainsi, par exemple, que les filières scientifiques et techniques sont traditionnellement masculines, alors, qu'à l'inverse, les filières littéraires (au sens large)

⁶⁰ Il faut ajouter que le recrutement scolaire des STS et des IUT varie sensiblement selon que l'on s'intéresse aux sections de l'industrie ou du commerce. Les IUT se caractérisent, si on les compare aux STS, par un recrutement scolaire non seulement plus diversifié mais également plus prestigieux. La grande majorité des élèves de STS proviennent des séries F (pour les sections industries) et des séries G (pour les sections tertiaires) alors que les IUT (sections de l'industrie) recrutent dans une large mesure leurs effectifs parmi les baccalauréats C et DD' de même qu'en des proportions importantes parmi les baccalauréats E et F, ou, pour les sections commerce, parmi les baccalauréats B et G, de même que dans de fortes proportions parmi les C et DD', GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Opus-cité, p.26.

⁶¹ « Si les bacheliers A et B choisissent en général des disciplines non scientifiques, ceux de C, D ou E des disciplines scientifiques, et ceux de F, G ou H des formations techniques, il semble que, depuis le début des années 1990, cette préorientation dès l'enseignement secondaire affecte surtout les bacheliers littéraires qui doivent renoncer aux études médicales ou pharmaceutiques et beaucoup moins les autres bacheliers », ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.199.

⁶² GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Opus-cité, pp.23-24.

sont traditionnellement féminines : les filles sont au nombre de 20,9% dans les classes préparatoires scientifiques contre 69% dans les classes préparatoires littéraires, il y en a 38,5% en Sciences contre 77% dans les UFR de Lettres, 80,4% en Langues ou encore, à un niveau moindre, 64,5% en Sciences humaines.

A cet égard, la Médecine constitue l'exception puisque c'est là la « seule discipline à dominante scientifique où les filles sont majoritaires »⁶³ avec 51,7%. On peut donc distinguer grossièrement un pôle scientifique et technique où les étudiants de sexe masculin sont fortement sur-représentés (excepté Médecine), et un pôle "littéraire" (Sciences humaines comprises) où c'est la sur-représentation des filles qui prédomine.

II. Le nombre, source d'hétérogénéité. La sélection, source d'homogénéité

L'accroissement quantitatif des effectifs étudiants de même que l'arrivée massive de nouvelles catégories de population n'ont pas affecté de la même manière les différents sous-secteurs de l'enseignement supérieur. En ne s'effectuant pas de la même manière dans toutes les disciplines, cet accroissement est venue renforcer les écarts entre les différentes filières d'études. S'il en est ainsi, c'est d'abord parce que les étudiants "nouveaux entrants", issus des couches sociales jusque là majoritairement tenues à l'écart du système d'enseignement supérieur, sont d'abord venus grossir les rangs des secteurs ouverts de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, en premier lieu, de l'université, et, à l'intérieur de celle-ci, des filières les moins sélectives et les moins prestigieuses comme les filières à caractère littéraire.

C'est ensuite parce que, à l'inverse, les secteurs traditionnellement fermés comme les C.P.G.E. ou la médecine⁶⁴, ont continué à limiter le volume de leurs populations et à recruter majoritairement ces dernières parmi les étudiants d'origines sociales élevées et scolairement performants, échappant ainsi à certaines des conséquences les plus patentes de la croissance des effectifs étudiants, comme la dévalorisation de leurs titres, l'"hétérogénéisation" de leur public et l'étiollement de leur encadrement pédagogique.

Si l'on excepte les Sections de Techniciens Supérieurs dont les effectifs ont été multipliés par vingt depuis leur création⁶⁵, ce sont d'abord les secteurs littéraires de l'enseignement supérieur qui ont vu croître leurs effectifs dans des proportions extrêmement importantes (les sciences humaines tout particulièrement). Dans le même temps, les effectifs des classes préparatoires n'ont guère évolué alors que ceux de médecine ont même décliné, avec l'instauration, dès 1971, d'un concours sanctionnant l'entrée en deuxième année⁶⁶.

« Aujourd'hui, les littéraires représentent 38% de la population universitaire. Les scientifiques représentent à eux seuls 23% des étudiants des facultés. Les filières de droit et sciences économiques regroupés absorbent un peu moins du

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ Excepté la première année de médecine qui reste ouverte à tous. Mais le passage en deuxième année étant sanctionné par un concours, seule la première année est concernée par l'accroissement quantitatif des effectifs.

⁶⁵ MOLINARI Jean-Pierre, *Les Étudiants*, Paris, éditions Ouvrières, 1992, 141 pages.

⁶⁶ ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.186.

quart des étudiants, tandis que la filière médicale n'attire que 9% des étudiants de l'Université »⁶⁷.

L'augmentation différentielle du volume des effectifs d'un secteur d'enseignement à l'autre et les variations dans la taille des effectifs disciplinaires ne sont pas sans conséquences sur la composition sociale des publics étudiants, de même que sur les pratiques d'apprentissage étudiantines. Les secteurs fermés de l'enseignement supérieur trouvent dans la sélection le moyen de limiter le volume de leurs effectifs, de maintenir l'homogénéité (au moins relative) de leurs publics, alors que les moins sélectifs, au contraire, doivent faire face à des publics volumineux, aux horizons sociaux, économiques, scolaires diversifiés, notamment avec l'arrivée massive d'étudiants de première génération.

Autrement dit, la sélection, en triant un nombre limité d'étudiants relativement spécifiques, soustrait au nombre, des publics relativement homogènes et intégrés sur le plan des appartenances socio-culturelles et scolaires. Elle assure, par là même, aux filières qui y recourent, les conditions d'une adéquation maximale entre, d'une part, les attentes et les pratiques des étudiants, et, d'autre part, les modalités de la formation.

Le nombre, au contraire, est, au moins virtuellement, source d'hétérogénéité entre les étudiants. C'est ainsi, qu'aujourd'hui plus qu'hier, l'enseignement supérieur accueille un ensemble d'étudiants extrêmement différents, aux expériences, aux parcours, aux conditions très variés, aux situations d'études différentes⁶⁸. La palette des profils étudiants est aujourd'hui des plus étendues. Mais cette situation ne caractérise pas seulement les deux millions d'étudiants présents aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. Elle caractérise également les filières les plus peuplées dont les publics sont fortement diversifiés sur le plan des origines sociales, des origines scolaires et des parcours, des conditions économiques et des expériences culturelles.

Or tout concorde à laisser penser que l'inégale dispersion disciplinaire des populations étudiantes détermine pour une part⁶⁹ des variations intradisciplinaires inégalement accentuées dans les rapports aux études, les modalités d'appropriation des savoirs et des pratiques. En effet, plus les filières d'études opèrent une sélection explicite, composent des effectifs restreints, et plus elles ont de chances de délimiter des populations étudiantes cohérentes en réduisant de façon plus ou moins drastique la dysharmonie des dispositions sociales et comportementales qui tendrait à résulter de la présence, au sein d'une même discipline, d'une trop grande variété de profils sociaux étudiants. Moins elles font cette sélection, et plus elles laissent leurs portes ouvertes à des populations venues d'horizons différents, aux schémas d'expériences diversifiés, dont les principes d'appréciation et d'évaluation, les rapports aux études, les manières de travailler, d'étudier,

⁶⁷ **ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.171.**

⁶⁸ CERTEAU Michel de, *La Culture au pluriel*, Paris, Le Seuil/Points, 1993, p.94.

⁶⁹ "Pour une part", parce qu'il faudrait sans doute ajouter les degrés d'encadrement plus ou moins forts qu'impriment aux pratiques les différentes filières d'études. Car à l'inégale dispersion disciplinaire des profils étudiants viennent en outre généralement se greffer des niveaux très variables d'encadrement des pratiques d'apprentissage. De ce point de vue, il ne fait guère de doute qu'une discipline qui, en plus de réunir des publics relativement hétérogènes, imprime un faible niveau d'encadrement aux pratiques d'apprentissage définit une situation d'études qui favorise l'expression d'une gamme variée d'appropriations spécifiques de la situation d'apprentissage. La sélection appuyée du P.C.E.M. 1 qui déjà harmonise et homogénéise les profils sociaux des publics étudiants (sur le plan des origines sociales, de la scolarité secondaire, du capital scolaire, du rapport à l'étude et au travail intellectuel, des conditions d'études, etc.), et, de manière indissociable, constitue des publics cohérents sous l'angle des dispositions sociales, voit ses effets plus avant renforcés par un contexte d'études qui organise des formes relativement "routinisées" d'exercice de la connaissance et un encadrement important des pratiques d'apprentissage...

et plus généralement les manières d'être étudiant, ont toutes les chances d'être socialement disparates.

C'est là, disons-le d'emblée, une première différence entre les études de médecine et les études de sociologie : *l'inégale dispersion intradisciplinaire des publics étudiants et des manières d'étudier*. Ce qui ne manque pas de frapper le chercheur travaillant sur les pratiques intellectuelles des étudiants inscrits en médecine et en sociologie (comme nous le verrons au long de notre étude), c'est d'abord, effectivement, l'aspect inégalement uniforme et régulier, d'un étudiant à l'autre, d'un contexte d'études à l'autre, des actes et des pratiques de l'apprentissage.

Alors que les pratiques des apprentis-médecins se présentent, de l'un à l'autre, sous l'aspect d'actes d'apprentissage stables et homogènes, de procédures régulières et analogues, les pratiques des étudiants sociologues s'offrent sous un jour plus disparate et polymorphe. Pour une part, cette inégale hétérogénéité des pratiques scolaires et des rapports aux études résulte de l'inégale dispersion des deux publics étudiants tant sur le plan du capital scolaire que sur le plan des parcours sociaux et, pour une autre, comme nous le verrons plus loin, des variations dans la nature des savoirs à s'approprier et dans les degrés d'encadrement.

A l'homogénéité des pratiques scolaires des apprentis-médecins, de leurs origines sociales, de leurs origines scolaires, de leur rapport aux études, obtenue par la sélection au concours de première année (baccalauréats C et D souvent avec mention, choix de la discipline dans les termes de la "vocation", origine sociale plus élevée, effectifs faibles, fort encadrement), il faut opposer la diversité et le caractère défavorisé des profils sociaux et scolaires des apprentis-sociologues (réussite scolaire plus faible et plus grande diversité des baccalauréats, choix négatif ou forcé de leur discipline – en deuxième ou troisième choix –, origines sociales moins élevées, caractère moins défini des apprentissages, effectifs plus lourds, faible encadrement, etc.), qui contribuent à expliquer le caractère plus hétérogène de leurs pratiques et le caractère plus accentué des inégalités sociales intra-disciplinaires.

C'est dire qu'on ne comprendrait qu'imparfaitement les formes (inégalement disparates) que prennent, d'une discipline à l'autre, les pratiques intellectuelles des étudiants si l'on omettait de rendre compte, dans leurs spécificités, des différentes caractéristiques scolaires et plus généralement sociales de chacune des deux populations estudiantines étudiées, constitutives de la réalité des pratiques disciplinaires. Tentons donc de rendre compte, d'abord globalement puis davantage par le détail, de ces différences entre nos deux populations afin de mieux en saisir les spécificités et de mieux en comprendre, par la suite, les pratiques.

III. Synthèse sur la structure des deux populations, médecine et sciences humaines

Comme le montre les tableaux présentés ci-dessous, le recrutement social de la filière médicale est incomparablement plus élevé que celui des sciences humaines tant du point de vue de la PCS du parent de référence, du niveau d'instruction du parent le plus diplômé, que du point de vue du niveau de revenu mensuel des parents.

III.A. Les conditions sociales d'appartenance : niveau d'instruction, niveau de revenu, et professions des parents

Partie 1. Prédominance de la filière d'études et définition des deux populations étudiantes

48,7% des étudiants médecins sont issus de parents cadres et professions intellectuelles supérieures contre 29% pour les étudiants de sciences humaines. Une majorité d'étudiants en sciences humaines provient de milieux employés (19,9%) et ouvriers (18,8%) alors que leur pourcentage représente moins d'un quart des effectifs en médecine, soit respectivement 11,4% et 10,1%.

Tableau 3. PCS du parent de référence

	Agriculteur	Ouvrier	Employé	Artisan, commerçant	Professions intermédiaires	Cadre etc.
Sciences Humaines	3,3%	18,8%	19,9%	8,4%	17,9%	29%
Médecine	2,9%	10,1%	11,4%	7,8%	14,9%	48,7%

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, p.14.

Les écarts sont sensiblement les mêmes lorsqu'on compare les niveaux d'instruction du parent le plus diplômé. Les étudiants médecins sont issus de milieux sociaux très fortement scolarisés puisque 42,4% d'entre eux ont un parent diplômé de l'enseignement supérieur contre seulement 20,9% des étudiants de sciences humaines. Si l'on cumule les pourcentages d'étudiants dont le parent le plus diplômé est de "niveau baccalauréat" et plus, 60,6% des étudiants médecins sont concernés contre 49,1% seulement pour les étudiants de sciences humaines, majoritairement issus de milieux faiblement scolarisés : 21,1% et 21,4% d'entre eux ont des parents de niveaux "études primaires" et "études techniques" contre seulement 13,9% et 12,9% pour les étudiants médecins.

Tableau 4. Niveaux d'instruction du parent le plus diplômé

	Etudes primaire	Etudes techniques	Etudes secondaires	Niveau baccalauréat	Diplôme pro. post-bac	Diplôme enseignement supérieur
Sciences Humaines	21,1%	21,4%	13%	13%	6,2%	20,9%
Médecine	13,9%	12,9%	10,2%	11,1%	7,1%	42,4%

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, p.15

Enfin, les étudiants médecins viennent majoritairement de milieux fortement dotés sur le plan économique, puisque 21,5% et 22,2% d'entre eux (soit en cumulé 43,7%) ont des parents dont les revenus mensuels se situent entre "20.001F/25.000F" et "25.001F et plus". Les étudiants en sciences humaines sont, en revanche, issus de milieux sociaux aux revenus nettement plus modestes puisque 21,5% ont des parents dont les revenus mensuels se situent entre "5001F/10.000F", et 22,3% entre "10.001F/15.000".

Tableau 5. Niveau de revenu mensuel des parents en francs

	< à 5000F	5001F à 10000F	10001F à 15000F	15001F à 20000F	20001F à 25000F	> à 25001F
Sciences Humaines	8,1%	21,5%	22,3%	18,2%	16,3%	8,6%
Médecine	6,4%	13,5%	15,4%	16,2%	21,5%	22,2%

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, p.16.

III.B. L'inégale dispersion des origines scolaires

Différentes de par leurs origines sociales, les deux populations étudiantes diffèrent encore par leurs origines et leurs "performances" scolaires. En prenant pour *descripteur* de l'origine scolaire la série du baccalauréat suivie, les deux populations diffèrent non seulement par leurs origines scolaires mais également par l'inégale homogénéité de ces origines. Alors que les étudiants en médecine sortent, dans leur immense majorité, des mêmes séries du secondaire, à la fois prestigieuses et à caractère scientifique, les étudiants de sociologie montrent, à cet endroit, une dispersion certaine.

Tableau 6. Répartition des étudiants par série du baccalauréat selon l'appartenance disciplinaire

	A	B	C	DD'	E	F	G	Bac. pro.	Bac étranger	Equivalence
Sciences Humaines	34,3%	23,1%	7%	13,1%	0,4%	4,2%	8,8%	1,6%	2,7%	4,8%
Médecine	1,4%	1,3%	39,4%	50,8%	0,1%	1,8%	0,3%	0,1%	4,4%	0,4%

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, pp.26-27.

La répartition des étudiants en médecine selon l'origine scolaire montre, en effet, une forte polarisation autour des filières C et DD' puisque 90,2% en sont issus. Les autres sections ne sont représentées qu'à titre d'exception puisqu'elles n'atteignent pas, hormis les baccalauréats étrangers, les 2%. C'est donc une très forte homogénéité qui caractérise les formations secondaires de ces étudiants.

En revanche, seulement 57,4% des étudiants en sciences humaines proviennent des filières A et B. Les sections C, DD' représentent encore, en pourcentages cumulés, plus de 20% des effectifs, et les étudiants issus d'un baccalauréat G près de 9%. Les sections secondaires statistiquement les moins représentées en sciences humaines constituent donc, en pourcentages cumulés, une forte minorité : environ 29% des effectifs. C'est dire combien, à l'inverse de leurs homologues médecins, les étudiants sociologues sont loin de partager la même culture scolaire. Au total, c'est à une inégale disparité des scolarités secondaires des deux populations qu'il faut conclure ici.

III.C. L'inégale "fortune" des scolarités secondaires

En prenant pour *descripteur* de la "performance" scolaire des étudiants le pourcentage de ceux qui ont obtenu une *mention* au baccalauréat, il apparaît clairement que les étudiants en médecine ont connu, lors de leur scolarité secondaire, un niveau de "réussite" supérieur à celui de leurs homologues de sciences humaines.

Tableau 7. Mention au baccalauréat selon la discipline d'appartenance

	Baccalauréat avec mention	Baccalauréat sans mention
Sciences Humaines	20,3%	79,7%
Médecine	41,8%	58,2%

GRIGNON Claude et al., Les Conditions de vie des étudiants, Paris, La Documentation française, 1996, pp.26-27.

Ainsi que le montre le tableau ci-dessus, les étudiants de médecine, toutes années confondues, sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants de sciences humaines à détenir une mention au baccalauréat puisqu'ils sont deux fois plus nombreux dans ce cas. 41,8% sont sortis primés de leurs études secondaires contre 20,3% seulement pour les étudiants de sciences humaines. Ces derniers ne constituent, pour leur part, qu'une petite minorité.

On peut ajouter à l'appui de ce premier constat, si l'on en juge par les caractéristiques de notre échantillon, que les étudiants de sociologie interrogés sont deux fois plus nombreux que les étudiants en médecine à avoir redoublé au moins une classe au cours de leur scolarité secondaire. De même, un cinquième des sociologues enquêtés ont été contraints, pour décrocher leur baccalauréat, de passer "l'oral de rattrapage", lequel est imposé à tous ceux qui, pour ne pas être parvenus à la moyenne de dix au terme des premières épreuves, n'ont pas une moyenne inférieure à huit. Ces étudiants ont donc dû "rattraper" leur moyenne générale afin de la rehausser jusqu'à la note de dix. En revanche, aucun étudiant médecin ne fut concerné par cette épreuve.

Pour conclure sur ce point, les étudiants de médecine enquêtés se caractérisent par un niveau de "performance scolaire" globalement plus élevé que celui des étudiants de sociologie. Ils sont non seulement moins nombreux à avoir redoublé une classe lors de leur scolarité secondaire, mais ils sont en même temps plus souvent détenteurs d'une mention au baccalauréat alors même que, comme nous l'avons vu ci-dessus, ils sont issus de filières secondaires plus sélectives et prestigieuses que celles dont proviennent les apprentis-sociologues. Enfin, l'origine scolaire des étudiants inscrits en sciences humaines est clairement plus hétérogène que celle des étudiants médecins détenteurs, pour l'essentiel, d'une même culture scolaire.

Chapitre 3. L'entrée dans l'enseignement supérieur : trajectoires scolaires et processus d'orientation

Les modalités d'après lesquelles s'effectue le "choix" de la filière d'études est une différence tout à fait centrale entre nos deux populations étudiantes. Alors que, pour résumer notre propos à venir, l'on peut dire que l'on entre en médecine de façon toute *positive et élective*, c'est plus *négativement* que les étudiants de sociologie "choisissent" leur discipline d'études. Non seulement l'orientation en sociologie ne constitue, dans les faits, pour la grande majorité des étudiants, *qu'un deuxième voire un troisième "choix"* mais, de surcroît, elle revêt fréquemment l'aspect d'un pis aller. On « *atterrit* » souvent en sociologie à la suite d'un choix forcé. Il est plus rare de s'y diriger électivement. Contrairement à ce qui se passe en médecine, c'est généralement par des chemins détournés et à la suite d'une série d'engrenages scolaires négatifs que les étudiants s'orientent en sociologie.

I. L'orientation dans les études médicales

A l'étude, trois grands types de situations peuvent être mis au jour pour décrire les modalités d'orientation dans le cursus médical, dont deux sont relativement marginaux en ce qu'ils ne concernent qu'un petit nombre de nos enquêtés. Le premier, largement dominant en ce qu'il concerne la grande majorité de nos interlocuteurs, concerne les étudiants pour qui l'orientation dans le cursus des études médicales réalise une aspiration scolaire et professionnelle escomptées et projetées depuis déjà plusieurs années.

Le second est lié à des processus de réorientations et/ou de reconversions scolaires électives d'étudiants qui, pour n'avoir pas été immédiatement fixés sur leur avenir scolaire à la fin de leurs études secondaires, ont expérimenté une ou plusieurs orientations dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur avant de se réorienter, non pas à la suite d'un "échec", mais par désintérêt pour les études suivies.

Enfin, le troisième renvoie à des étudiants qui, pour s'être orientés directement en médecine au sortir du secondaire, semblent s'être déterminés au dernier moment, à la dernière minute, parfois même au hasard, quelquefois après avoir vu leur candidature rejetée dans d'autres filières comme, par exemple, des BTS ou IUT.

I.A. Faire médecine par "vocation" professionnelle

Si, comme nous le verrons plus avant, quelques étudiants viennent à la médecine par le détour de réorientations, force est de constater que les études de médecine constituent ici, c'est-à-dire pour l'immense majorité de nos enquêtés, toutes catégories confondues (sociale, sexuelle...), *un premier choix et un choix hautement électif*. Au sortir du secondaire, ces étudiants prennent d'emblée les études médicales pour première et unique inscription dans l'enseignement supérieur. Les études de médecine, qui s'inscrivent dans la continuité des études secondaires, constituent alors une orientation pressentie depuis plusieurs années avant la sortie du lycée.

« *C'est vraiment ce que je voulais faire* », « *C'est la seule chose que je voulais faire* », « *J'ai toujours eu envie de faire ça, même quand j'étais petite* », sont autant de formules étudiantes qui résument parfaitement le sentiment général. L'orientation universitaire de ces étudiants laisse, rétrospectivement, une indéniable impression d'assurance et de sérénité. Contrairement à ce qui se passe en sociologie, on le verra, les études de médecine ne sont jamais présentée sous l'angle d'une orientation négative ou d'un choix forcé. On ne fait pas médecine contre son gré ou « *par dépit* ».

Et lorsque parmi eux l'on rencontre des étudiants qui ont fait acte de candidature (dossiers déposés et/ou inscription à des concours) dans d'autres filières d'études, il s'agit d'actes de candidature préventifs. Ils ne sont pas le signe d'une inscription par défaut dans le cursus médical ou l'expression de choix préférentiels non satisfaits. C'est, en effet, le souci de « *ne pas fermer des portes* » trop rapidement, de ménager d'éventuelles hésitations d'orientation, de se munir de quelques précautions, etc., qui, en filigrane, se profile derrière ces initiatives, non des tentatives malheureuses par lesquelles les étudiants auraient sans succès désiré suivre une autre voie d'études. Précautions prises sur l'avenir plus que préférences donc.

« M.M. : Vous vous êtes inscrite directement en médecine est-ce que / Enquêtée : Ouais ! / M.M. : vous avez essayé de faire autre chose ? Enquêtée : Non ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Ouais. (Avec satisfaction) Depuis que j'ai six ans ! M.M. : Ah ouais d'accord Enquêtée : (en souriant)

Mm ! ». {Baccalauréat D, mention Assez bien, Père : Ouvrier non qualifié ; Mère : Coiffeuse (CAP)} « M.M. : Vous vous êtes inscrite en médecine, est-ce que c'est ce que vous vouliez faire, est-ce que vous avez tenté d'autres choses ? Enquêtée : Non non ! C'était la seule chose que j'ai voulu. Je me suis inscrite en première année de médecine, et d'ailleurs quand j'ai échoué ma première année pour me réinscrire en deuxième première année, il valait mieux se réinscrire à d'autres sections au cas où on échouait une deuxième fois et qu'on était donc éliminé des études médicales. Et je me suis inscrite seulement en médecine M.M. : seulement en médecine ? Enquêtée : Mm. C'était vraiment ce que je voulais faire M.M. : D'accord, c'était un... une volonté / Enquêtée : / Une vocation, je sais pas (rires) ». {Baccalauréat D, mention Bien, Père : Pépiniériste, École d'Horticulture de Versailles (école d'ingénieur) ; Mère : Professeur de Yoga (BTS de tourisme)}. « M.M. : Vous vous êtes inscrit directement en médecine ? Enquêté : Ouais ouais ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Enquêté : Ah ouais ouais ! Je me suis d'ailleurs pas trop foulé (...) je voulais m'orienter en tout cas au moins vers ce qui était soit biologie soit médical donc c'est pour ça que je n'ai pas du me fouler consciemment ou inconsciemment en première pour passer en C et donc je me suis dit une D ça ira très bien. Puis après je me suis dis : "c'est bien médecine que je veux faire", je me suis inscrit là directement ! ». {Baccalauréat D, mention Assez bien, Père : Maître de conférences en anglais, agrégé d'anglais et docteur ès langue ; Mère : Professeur d'anglais en lycée, certifiée d'anglais, diplômée de l'École d'interprétariat}. « M.M. : et après la terminale, vous vous êtes inscrit directement en médecine ? Enquêté : Ouais ! Ouais ouais ! M.M. : Ou est-ce que vous avez essayé aussi de faire autre chose ? Enquêté : Non non non ! Je me suis inscrit directement en médecine ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Enquêté : Ah ouais ouais ouais ! » {Baccalauréat D, mention Assez bien ; Père : Chef d'équipe SNCF (département entretien), Niveau certificat d'études ; Mère : Employée de gestion du personnel à la Poste, Certificat d'études}. « M.M. : Vous vous êtes inscrite donc en première année de médecine / Enquêtée : / de médecine ouais ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Oui ! M.M. : Ou est-ce que vous avez essayé de passer autres choses ? Enquêtée : Ah non non ! Je suis allée directement en première année de médecine ». {Baccalauréat D, mention Assez bien, Père : Ouvrier garnisseur ; Mère : au foyer} « M.M. : Alors, après le bac, vous vous êtes inscrite directement en médecine ? Enquêtée : Mm ! Ouais ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Ben, je voulais faire médecine pour être psy, et voilà, (en souriant) je n'ai pas changé d'avis (rires) ». {Baccalauréat C, mention Assez bien, Père : Enseignant certifié de mathématiques et physique dans un collège ; Mère : Directrice d'école maternelle} « M.M. : Vous vous êtes inscrite directement en médecine ? Enquêtée : Mm ! Ouais ouais ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ? Vous avez essayé d'autres choses ? Enquêtée : Ouais, c'est ce que je voulais faire ! Et puis je me suis inscrite que là de toute façon ». {Baccalauréat D, Père : Ouvrier carrossier automobile (niveau CAP) ; Mère : Agent de service dans une école (diplôme de secrétaire médicale)}. « M.M. : Tu t'es inscrite

directement en médecine / Enquêtée : / Ouais / M.M. : / ou est-ce que tu as essayé de faire autre chose ? Enquêtée : Directement en médecine ! M.M. : Ouais. Tu n'as pas passé de concours ? Enquêtée : Non ! C'était vraiment ce que je voulais faire ! ». {Baccalauréat C, mention Assez bien, Père, Ingénieur en textiles ; Mère : infirmière libérale}. « M.M. : d'accord, ensuite donc vous vous êtes inscrit en médecine, tout de suite ? Enquêté : non en Terminale j'ai

passé le concours Service de Santé [ESSA]⁷⁰, et j'ai eu mes résultats au mois d'août, (imperceptiblement) et je suis rentré à l'école, et donc en première année de médecine en même temps [...] M.M. : d'accord, et pourquoi est-ce que vous avez passé ce concours ? Enquêté : ah ! (petit rire malicieux)... (en souriant) pourquoi ? Ben déjà je voulais faire médecine avant tout (...) j'ai entendu parlé de ça [du concours ESSA] en terminale seulement [...] je me suis renseigné, il y avait un concours qui se passait vers le mois de mai... donc rien que ça, ça faisait une bonne préparation au bac et moi j'avais l'impression que ça me permettait de juger ce que je valais par rapport aux gens qui a priori se présenteraient aussi en médecine. [...] M.M. : d'accord... et donc c'est ce que vous vouliez faire la médecine, vous n'avez pas essayé de passer d'autres choses ? Enquêté : Si, j'avais demandé comment dire (...) (imperceptiblement) une autre prépa, qui... mais bon (...) je ne me sentais pas partir euh (...) moi je n'ai pas un caractère je pense qui s'adapte à tout ce qui est économie, HEC, tout ça, (imperceptiblement-chuchotant) je ne me sentais pas dans ce milieu là, et puis... histoire géo, les langues, c'était pas mon fort. Moi ce qui m'intéressait (sourire), (imperceptiblement) c'était médecine. C'est vrai que ça m'est venu assez tard (...) parce que souvent c'est des gens qui disent "bon je veux faire ça depuis tout petit", souvent ces gens-là, je crois que c'est des gens qui sont dans le milieu médical, qui ont des parents dans ce milieu, ce qui était pas du tout mon cas, parce que je connais (...) aucun médecin dans ma famille, donc c'est vrai, ça m'est venu entre la seconde et... la première [...] Puis tout ce qui était math (4 secondes) la carrière d'ingénieur, , ça ne me plaisait pas particulièrement puis là je trouve que... j'sais pas je dois, derrière euh... derrière le médecin, il y a une image qui me plaît bien [...] M.M. : ouais... d'accord, et vous avez tenté de rentrer dans quelle classe préparatoire ? Enquêté : j'ai tenté math sup M.M. : d'accord, et vous avez été retenu ? Enquêté : ouais ! ». {Baccalauréat C, mention Très bien, Père : Technicien supérieur (niveau BTS), maître d'oeuvre en bâtiment ; Mère : Contrôleur divisionnaire France Télécom} « M.M. : Vous vous êtes inscrite, c'est ce que vous vouliez faire ou est-ce que / Enquêtée : / Oui / M.M. : vous avez essayé de faire d'autres choses ? Enquêtée : Non ! M.M. : Non. C'est ce que vous vouliez faire Enquêtée : Mm ! Enfin, non... (en souriant) Attendez ça dépend... En terminale j'ai quand-même passé un autre concours euh (en souriant) j'ai passé le concours de l'ISARA, (en riant) mais comme ça quoi M.M. : C'est quoi ça le concours de l'ISARA ? Enquêtée : C'est euh c'est une école de, ptt, d'agronomie, d'agriculture, c'est une école d'ingénieur en cinq ans. (En souriant) C'était un concours commun à plusieurs écoles d'ingénieur et je l'ai

⁷⁰ Concours des médecins militaires, réputés extrêmement difficile. Il arrive 9ème sur 1800 candidats.

passé comme ça, en terminale. (En souriant) Je l'ai planté d'ailleurs, (en riant) mm, magistralement, ouais, mais euh sans aucun regret parce que c'était pas ce que je voulais faire ». {Baccalauréat D, mention Assez bien, Père : Architecte ; Mère : Architecte}.

Comme le montrent certaines des figures sociales mobilisées par les étudiants pour rendre compte de leur orientation, c'est la réalisation d'une "*aspiration professionnelle*" qui prime ici, et qui gouverne leur orientation. Les étudiants médecins invoquent davantage leur attirance pour la "chose" médicale et pour la figure sociale médecin que le souci pragmatique des débouchés professionnels⁷¹. Non parce que ces étudiants ne seraient guère préoccupés par la question des débouchés professionnels. Mais parce qu'ils trouvent sans nul doute dans le caractère clairement finalisé de la formation médicale et dans l'avenir objectif qui lui est associé, suffisamment d'assurances sur le futur pour ne pas en faire, dans leurs propos, une préoccupation de premier ordre. On fait certes médecine par dessein professionnel. Mais on fait médecine avant tout par "goût". C'est sur le mode du "choix", du "projet" voire de la « *vocation* », que cette orientation trouve ici les modalités habituelles de son expression.

La figure sociale du médecin, en ses différentes facettes (le médecin de famille, le médecin de campagne, la blouse blanche, etc.) continue d'exercer un indéniable pouvoir de séduction et d'attraction sur les étudiants. Comme l'exprime l'un d'eux, « *Derrière le médecin, il y a une image qui me plaît bien* ». Certains, tout particulièrement les étudiantes, mettent au principe de leur penchant pour la médecine l'image séduisante d'une médecine humaniste, tournée vers les autres, au service d'autrui, celle du médecin de campagne, par exemple, nouant de « *vraies relations* » avec les patients, connaissant « *les familles* », « *les liens entre les gens* », ou encore celle du « *médecin sans frontières* » dévoué à la cause humanitaire, sanitaire et social. Et quand bien même ces représentations ont parfois bien du mal à supporter l'épreuve du réel, celle d'une médecine de plus en plus rationalisée et technicisée, ces études sont les seules qu'ils aient jamais voulu « *vraiment* » faire.

« Ce qui m'intéressait dans ce métier, c'était la relation avec l'autre, et puis une vraie relation. Pas le médecin qui reçoit le malade pendant 5 minutes, qui écrit son ordonnance et qui le laisse partir. Moi j'ai envie... j'avais envie de quelque chose de plus approfondi et c'est vrai que le médecin de campagne c'est celui qui... il me semble qu'il connaît mieux les gens, qu'il connaît les familles, qu'il connaît les liens entre les gens et c'est vrai que c'est très important dans la maladie. Donc c'est ce que je voulais faire au départ. Mais c'est vrai que quand on commence des études de médecine, il y a la tentation de devenir un grand spécialiste. Mais moi ce qui m'intéresse le plus en ce moment c'est la médecine générale et la médecine interne, vraiment des médecines qui prennent en compte un peu tout, et pas simplement le bras ou le pied ou un cerveau (rires) ». {Baccalauréat D, mention Bien, Père : Pépiniériste, École d'Horticulture de Versailles (école d'ingénieur) ; Mère : Professeur de Yoga (BTS de tourisme)}.
« M.M. : Tu t'es inscrite en médecine immédiatement, est-ce que tu as... C'est ce que tu voulais faire, est-ce que tu as tenté de faire autre chose ? / Enquêtée : /

⁷¹ Valérie Erlich opère le même constat : « Parmi les étudiants qui ont un *projet professionnel*, qui suppose d'obtenir un diplôme leur permettant d'obtenir un emploi sur le marché du travail, on peut toutefois distinguer ceux qui sont intéressés par le *métier* auquel leur formation les mène et ceux pour lesquels les *débouchés professionnels* sont déterminants. Pour les premiers, essentiellement des étudiants de médecine (86% citent ce choix), (...), c'est *l'aspect vocationnel du métier* qui les motive essentiellement », in ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social...*, Opus-cité, p.285.

Ben non parce qu'en fait ce qu'il y a c'est qu'en terminale C j'avais pas trop d'idées au début, (moue indiquant que cela ne l'intéressait pas plus que ça) puis en fait je m'orientais peut être vers une prépa scientifique ou une prépa commerciale mais sans grande conviction pour justement faire général, pour ne pas fermer des portes. Puis en fait, c'est tout bête, ça été en histoire géo, on a commencé à étudier le Tiers-Monde et les médecins sans frontières. Ça m'a paru, je me suis dit "tiens, pourquoi pas ?". C'est vrai que je n'y avais pas pensé, parce que c'est vrai que j'avais toujours l'idée de dix ans d'études euh galère quoi. Puis en fait j'ai commencé à réfléchir, à essayer de me renseigner un peu autour des médecins que je connaissais, des étudiants de médecine et puis je me suis dit "ben pourquoi pas quoi ?". Mais bon quand j'ai commencé c'est vrai que j'étais pas sûre sûre de euh... M.M. : de continuer ? Enquêtée : de continuer, alors que là ça va, ça me plaît vraiment ! ». {Baccalauréat C, mention Bien, Père : Directeur commercial France Télécom, Licence de physique-chimie, concours ingénieur interne France-Télécom ; Mère : au foyer, niveau seconde}

D'autres mettent en scène, comme pour illustrer l'irréductibilité de leur détermination, les résistances qu'ils ont dû opposer à celles et ceux qui, ne les pensant pas faits pour ces études, tentèrent de les en détourner.

« Enquêtée : (Souriante et ironique) En première, on m'a dit, vu les notes que j'avais, que c'était pas possible [de faire médecine]. (Sur le ton de la confiance) On m'avait dit : "Faudrait peut être changer d'option parce que vous n'y arriverez pas !". Et puis finalement, en terminale, ça s'est mieux passé et j'ai eu une prof de sciences naturelles aussi qui était extra, donc elle m'a poussée. » {Baccalauréat D, Père : Professeur de biochimie à la faculté de Médecine, Directeur d'unité INSERM, Docteur en médecine, Docteur en biologie ; Mère au foyer, diplômée d'un BTS d'action sanitaire et sociale}

Mieux dotés scolairement que les apprentis-sociologues, les apprentis-médecins trouvent dans le caractère sélectif et prestigieux de leur formation, dans l'image socialement valorisée et valorisante du métier, dans la visibilité sociale de la profession, ainsi que dans le champ de possibles relativement élargi qui s'offrait à eux au sortir du baccalauréat, un ensemble de conditions sociales nécessaires pour vivre pleinement leur orientation comme un "choix véritable" et électif. On est loin ici du sentiment de dépossession que bien souvent éprouvent et expriment les étudiants de sociologie face à leur propre destin scolaire.

Dans le meilleurs des cas, lorsqu'ils ont eux-mêmes des médecins dans leur entourage familial, les étudiants font volontiers de leur tendre enfance le moment de leurs premières inclinations pour la médecine. Ces derniers font alors remonter leur séduction pour la « blouse blanche » à leurs plus jeunes années. « Tout petit déjà », ces étudiants affirment avoir été « attirés » par la médecine. Aussi loin qu'ils se le rappellent, c'est médecine qu'ils veulent faire (« depuis toujours »). Et c'est avec un "bonheur" certain (excitation dans la voix, enthousiasme, rires, sourires, assurance dans le ton, etc.) que le sujet est alors abordé.

« M.M. : Tu t'es inscrit directement en médecine ? Enquêté : (Promptement) Ouais ! M.M. : Et c'est ce que tu voulais faire ou est-ce que tu as essayé d'autres choses ? Enquêté : Bon, effectivement, au départ je pensais à commerce puis pffff, en fait (évidence) pour faire commerce il faut avoir un bon dossier. Bon j'étais pas mauvais, mais euh je travaillais pas comme un malade. Donc

et puis voilà, dans ma famille j'ai des médecins, j'ai toujours été un peu attiré par ça. Mais je savais que c'était difficile donc je me disais pffff " je sais qu'il y a une grande sélection, j'ai peut-être pas toutes mes chances". Donc j'ai évoqué l'éventualité de faire commerce mais en fait euh je l'ai vite abandonnée » {Baccalauréat D, Grand-père paternel : Médecin généraliste ; Père : Chirurgien gynécologue ; Frère aîné : Chirurgien obstétricien}. « M.M. : Vous vous êtes inscrite euh directement en première année de médecine ? Enquêtée : (Promptement) Ouais ! M.M. : C'est ce que vous vouliez faire ou est-ce que / Enquêtée : / Ah toujours ! M.M. : Ouais ? Enquêtée : (Avec un air de fausse modestie) J'ai toujours eu envie de faire ça, même quand j'étais petite. Bon ça voulait rien dire parce que mon père est prof, et est directeur d'une unité INSERM. Mais c'est vrai que ça m'a toujours plu. La blouse blanche m'a toujours séduite et puis j'ai toujours voulu faire ça. [...] Et puis non j'ai toujours voulu faire ça et même pour ma première année, en redoublant, j'aurai pu avoir la possibilité de préparer des concours para-médicaux, donc infirmière et kiné et puis d'autres, ou de m'inscrire à la Doua. Je l'ai pas fait ! » (Baccalauréat D, Père : professeur de biochimie à la faculté de Médecine, Directeur d'unité INSERM, Docteur en médecine, Docteur en biologie ; Mère au foyer, diplômée d'un BTS d'action sanitaire et sociale). « M.M. : Tu t'es tout de suite inscrit en médecine ? Enquêté : Mm ! Mm ! M.M. : Est-ce que c'est ce que tu voulais faire, est-ce que / Enquêté : / Ouais ! Ouais ouais, c'est pas par dépit (sur un ton qui sous-entend : "on ne fait pas médecine par dépit") M.M. : (Amusé) Hen hen Enquêté : Oui, tout de suite oui M.M. : Oui, tu n'as pas essayé autre chose ? Enquêté : (Ferme) Nan ! »

Cet enquêté rencontre de grosses difficultés pour réussir le concours de première année. Il échoue deux fois de suite un concours qui ne se présente, sauf exception, que deux fois. Mais il obtient une dérogation qui l'autorise à le tenter une troisième fois, et ce, au risque de perdre une année supplémentaire :

« Enquêté: Je m'étais dit "ça vaut le coup de continuer, au moins de tenter la chance", comme ça je me disais : "j'aurais tout tenté. Au moins, si je rate en triplant (souriant légèrement) bon, j'aurais plus de regret. Au moins je l'aurais fait". Alors que si j'avais fait autre chose après euh je pense que j'aurais eu des remords sachant que c'est quelque chose que je veux faire depuis... vraiment depuis que je suis petit ». {Baccalauréat D, mention Assez bien, Grand-père paternel : Médecin spécialiste ; Père : Professeur de médecine interne à la faculté de médecine, Chef de clinique ; Mère : Psychothérapeute libérale ; Soeur aînée : Internat de psychiatrie}.

Le milieu familial exerce ici une influence incontestable sur l'orientation présente de ces étudiants et son vécu qui, dès le plus jeune âge et en raison même de leur appartenance, ont pu identifier en la médecine une orientation scolaire et professionnelle possible là où d'autres n'avaient guère l'occasion de le faire. C'est bien parce qu'ils ont toujours côtoyé des médecins par l'intermédiaire de leurs proches que leur orientation recouvre la forme du rapport d'évidence et de félicité. Nos interviewés font d'ailleurs d'eux-mêmes le lien entre leur entourage familial et l'aspect "vocationnel" que pour eux la médecine représente. Dans ces conditions, on comprend que l'orientation en médecine semble ici, plus qu'ailleurs,

gouverné par la réalisation d'une "vocation" professionnelle qui puise ses racines dans la précocité de leurs rapports avec la figure du médecin.

I.B. Des réorientations scolairement cossues

Si la grande majorité des étudiants s'inscrivent directement en médecine sans tergiverser et passer par d'autres filières d'études, ce qui est déjà le *signe d'un bon sens de l'orientation*, il est cependant des *exceptions*. Quelques étudiants intègrent en effet les études de médecine à la suite d'une ou plusieurs réorientations. Mais il convient d'en préciser les contextes. Car au-delà des différences entre les cas de figures regroupés ici même, ces réorientations ont peu de points communs avec celles d'étudiants scolairement démunis et/ou "déboussolés". Elles sont plutôt le *fait d'étudiants fortement dotés scolairement* qui, en sortant du lycée, bénéficient d'un *champ de possibles relativement élargi* et disposent de plusieurs flèches à leur arc scolaire.

On peut ici distinguer deux cas de figures qui diffèrent sensiblement par les processus de réorientation qu'ils donnent à voir. Le premier, qui concerne deux de nos enquêtés, renvoie à des étudiants détenteurs de baccalauréats scientifiques avec mention. Peu fixés sur la suite qu'il convenait de donner à leurs études au sortir du secondaire mais fortement dotés scolairement, ces étudiants se sont d'abord orientés en direction des établissements les plus réputés, les classes préparatoires, hésitant ainsi entre différentes solutions scolairement prestigieuses, avant de se réorienter en médecine. C'est d'ailleurs en partie dans le rejet du fonctionnement scolaire des classes préparatoires que ces étudiants se réorientent en médecine qui offre à la fois les avantages scolaires et sociaux d'une filière prestigieuse et ceux d'un mode de fonctionnement plus universitaire, c'est-à-dire moins strict, moins contraignant et moins intensif.

Le deuxième cas est celui d'une reconversion scolaire réussie, statistiquement improbable, d'une étudiante littéraire, fille de médecin, insatisfaite de son orientation initiale. Mais dans les deux cas, les réorientations ne sont en aucune façon la conséquence d'un échec dans le cursus initial. On quitte un cursus prestigieux pour un autre ; on réussit une reconversion scolaire en direction d'un cursus plus prestigieux⁷². On ne peut donc mettre sur le même plan, comme nous le verrons plus avant, ces réorientations et celles des étudiants sociologues, souvent plus proches de "l'échec" et de la *désorientation* que de la *quête personnelle*.

Cet étudiant termine avec un an d'avance son cycle d'études secondaires. Il décroche un baccalauréat C mention "Bien". Il n'est pas alors fixé sur la suite qu'il souhaite donner à ses études. Il entre, dans un premier temps, en Mathématiques Supérieures pour « *suivre* » ses copains. Mais ces études ne lui plaisent guère. Il termine son année scolaire avec *succès* mais décide de ne pas poursuivre dans cette voie. Toujours sur les conseils d'anciens camarades, il se réoriente en classe préparatoire H.E.C. Son dossier de candidature est retenu. Il y effectue une année, passe avec *succès* les épreuves d'admissibilité de fin d'année mais ne présente pas les épreuves d'admission. Il ne souhaite pas poursuivre et s'inscrit en médecine... {Baccalauréat C, mention Bien, Père : Ingénieur conseil libéral ; Mère : Médecin acupuncteur homéopathe libéral}.

Cet enquêté obtient un baccalauréat D mention "Assez Bien". Il entre en classe préparatoire biologie mathématiques supérieures. Deux semaines suffisent à le dissuader

⁷² Preuve supplémentaire de la compétitivité scolaire de ces étudiants, ces derniers comptent au nombre des étudiants médecins "primants", c'est-à-dire de ceux qui décrochent le concours de médecine dès la première tentative. Ce fait est assez exceptionnel puisque l'immense majorité des "carabins" n'obtient le concours qu'au deuxième essai...

de poursuivre une formation qu'il estime trop scolaire. Il se réoriente en médecine... {Baccalauréat D, mention Assez bien, Père : Kinésithérapeute ; Mère : Sténodactylographe, Esthéticienne}.

De formation littéraire, détentrice d'un baccalauréat A2 mention "Assez Bien", cette étudiante s'inscrit en Faculté d'Histoire avec une sous-dominante Lettres modernes. Elle convertit sa sous-dominante Lettres modernes en dominante à la fin de sa première année. Elle obtient son DEUG de Lettres en deux ans avec une mention à la clef, mais souhaite changer d'orientation et faire tout autre chose. Elle tente une inscription en médecine... {Baccalauréat A2, mention Assez bien, Père : Médecin généraliste ; Mère : au foyer, diplôme d'infirmière}

I.C. Les études de médecine comme réponse improvisée à une situation relativement imprévue

Contrairement à la modalité dominante d'orientation en médecine, c'est le caractère relativement imprévu, voire impromptu, de l'inscription dans la filière médicale qui réunit ici les étudiants en présence. Ces derniers, scolairement moins pourvus et d'origine sociale moins élevée que leurs homologues, ne font pas de leur situation universitaire présente le produit d'un dessein tracé et déterminé à l'avance, bien au contraire. C'est une fois le baccalauréat en poche, et parfois à la suite de tentatives malheureuses pour entrer, par exemple, en IUT ou en orthophonie, que ces étudiants se sont interrogés sur l'avenir de leurs études. Et s'ils se sont finalement dirigés vers la médecine, c'est un peu « *par hasard* », « *la fleur bleue au fusil* », « *sur un coup de tête* ». « *Je suis arrivé en médecine un peu comme ça* », « *la médecine (en souriant) ça ne me dérangeait pas du tout* », « *Je me suis dit : "si j'essayais médecine !"* », sont cette fois les formes discursives à travers lesquelles ces étudiants racontent leur périple universitaire.

Les études de médecine n'étaient pas, dès l'abord, entrevues comme une possible orientation par ces étudiants. C'est à la dernière minute, presque dans l'urgence, qu'ils se sont déterminés. Et tout se passe comme si l'orientation en médecine « était la réponse improvisée à une situation relativement imprévue »⁷³: le rejet d'une candidature dans une filière initialement pressentie mais à l'entrée sélective, l'horizon soudainement ouvert par l'obtention du baccalauréat et la possibilité de poursuivre des études supérieures, la transformation de ses espérances subjectives conduisant à la réalisation d'un pari un peu "fou" (mais réussi) sur l'avenir dans une filière d'études pour laquelle l'on n'était pas programmé, et/ou que l'on n'osait espérer pour soi-même, etc.

Le caractère impromptu de l'orientation semble ici d'abord lié à une expérience et une perception spécifiques de l'avenir dans l'enseignement supérieur : les études médicales ne se profilaient pas, pour ces étudiants, comme un avenir "pensable" ou "possible" ("ce n'est pas pour moi"), ceci en raison même de la traduction sur le plan des espérances subjectives des chances d'avenir scolaire objectives. Ces étudiants comptent au nombre des rares enfants issus de milieux faiblement scolarisés où parents, frères et sœurs n'ont pas fait de grandes études. En tant que tels, ces étudiants sont des étudiants de première génération. L'accession à l'enseignement supérieur constitue donc, pour ces derniers, une situation relativement inédite, qu'ils ne pouvaient affronter en s'appuyant, par exemple, sur une expérience familiale préalable. Dans ces conditions, l'accès aux études supérieures de ces enquêtés comportait davantage d'inconnus, d'incertitudes ou d'aléas que pour un

⁷³ BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, p.99.

enfant trouvant, dans cette situation, une destinée scolaire "attendue" et "ordinaire" et qui, ce faisant, peut bénéficier d'une longue expérience familiale.

On comprend que l'accès aux études médicales, situées en haut de la hiérarchie scolaire et sociale des filières du supérieur, soit, pour ces étudiants et en raison même de leur passé social et/ou scolaire, un avenir relativement "improbable", donc relativement imprévu. Les études médicales n'étaient pas, au sortir du secondaire, l'avenir scolaire qu'initialement ils envisageaient pour eux-mêmes. C'est, en définitive, sur le mode du "pourquoi pas" que ces étudiants s'inscrivent en médecine. Et ils semblent parfois s'étonner eux-mêmes d'avoir réussi ce que parfois ils semblent avoir vécu comme un pari sur l'avenir.

« M.M. : (la médecine) c'est ce que vous vouliez faire, ou est-ce que vous avez essayé d'autres choses ? Enquêtée : j'ai essayé des concours paramédicaux, en orthophonie, j'ai raté, enfin c'est le milieu médical qui m'intéressait en gros donc j'ai tenté médecine un peu au hasard en fait, et après ça me plaisait bien et voilà M.M. : et en fait si vous aviez réussi orthophonie par exemple, vous seriez allé en orthophonie ou Enquêtée : Ouais ouais ! » {Baccalauréat C, Père : Receveur à la poste retraité (Certificat d'études), Mère : Agent de bureau à la poste (Niveau CAP, sans certitude) ; un frère plus âgé détenteur d'un BTS d'électro-mécanique ; un autre frère plus âgé travaillant en usine (niveau baccalauréat)} « Enquêté : J'ai fait une première F6 que j'ai passé sans problème une ter., j'ai fait une terminale que j'ai réussie, et après je suis arrivé en médecine, un peu comme ça, la valise [3 mots], la fleur bleue au fusil [...] M.M. : d'accord, et alors vous vous êtes inscrit en médecine pourquoi, est-ce que c'est ce que vous aviez envie de faire, vous avez essayé de faire d'autres choses Enquêté : Non ! (...) Non parce que avant j'étais avec une amie ffff..., je ne sais pas, elle m'a fait découvrir qu'en fin de compte les filières courtes, étaient peut-être pas ce qu'il me fallait et puis petit à petit, à force de bosser je ne sais pas, j'ai eu envie de faire, pas autre chose, mais des études longues j'avais envie d'aller plus loin que ce qu'on proposait, un IUT ou un BTS. Et les seules issues c'était donc faire math sup math spé, et j'ai pas été admis en math sup math spé, donc il me restait très peu de filières, il me restait la faculté. La faculté avec le DEUG A qui m'était euh loin d'être conseillé parce que bon en mathématiques on était beaucoup trop faible les techniciens. En physique on faisait plutôt l'électricité donc il manquait toute la partie mécanique, donc j'ai fait abstraction de cette partie. Après il me restait DEUG B. Moi j'ai mon meilleur ami qui a fait DEUG B, qui avait un Bac D lui, il s'est complètement ramassé, euhhhhh donc j'ai éliminé un peu ça, et j'avais dans l'idée, les études longues me tentaient mais j'en avais peur, parce que nous, en technique on nous formait aux IUT BTS, on voyait pas plus loin que le bout de notre nez. Donc j'avais "tiens, ah ça, ça serait bien !", que ce soit infirmier, c'est bac plus trois, après il y a d'autres possibilités... Donc, les premiers instants je me suis dis "je vais faire une année de médecine pour essayer de m'habituer un peu à ce que je devais faire plus tard, et puis et puis euhhhhh, ben comme j'ai dit je suis tombé un peu amoureux de ce que j'ai fait. On faisait des sciences pures, ça me plaisait, je trouvais ça intéressant donc je me suis jeté à fond dans la médecine, voilà M.M. : donc c'était au départ sans trop savoir ? Enquêté : Non ! Quand je suis arrivé en médecine, je me disais quand même... Je me suis

inscrit je crois le dernier jour. Quand j'ai vu le programme, mais j'hallucinai [...] M.M. : *d'accord, d'accord* Enquêté : *C'est peut-être un peu brouillon parce que ça / M.M. : / Non non, pas du tout !* Enquêté : *C'est un trajet qui est un peu euh, qui a beaucoup de cisaillements hein dans son... M.M. : ouais* Enquêté : *ça été des coups de tête* M.M. : *En fait c'est une amie à vous qui vous a décidé à faire des études longues un peu* Enquêté : *Ouais c'était mon ancienne amie ouais... Et puis donc elle m'a pas décidé, bon elle m'a pas dit un jour "ça serait bien que tu fasses..."*. On en n'a jamais parlé directement mais je sais pas, j'ai eu envie d'aller beaucoup plus loin que j'étais capable, je ne sais pas peut-être une ambition personnelle mais comme ça quoi (moue), je ne sais pas comme un coup de tête, ça a mûri après ce coup de tête. Pendant la terminale, j'étais pris dans les IUT, les BTS, l'IUT que je voulais prendre c'était Lyon parce que je ne suis pas de Lyon, pour avoir donc après, poste IUT à ingénieur ou d'autres formations. J'ai pas été pris, parce que c'est une sélection qui est très sévère M.M. : *mm* Enquêté : *Math sup, j'ai pas été pris, donc il me restait une faculté et bon je me suis dirigé vers médecine* » {Baccalauréat F6, mention Assez bien, Père : *Analyste programmeur (niveau seconde) ; Mère : au foyer (CAP de couture) ; un frère gardien d'un lycée (niveau CAP)*}. « M.M. : *d'accord, ensuite vous vous êtes inscrite directement en /* Enquêtée : */ en fac ouais !* M.M. : *ouais, en médecine ?* Enquêtée : *Ouais, directement !* M.M. : *C'est c'que vous /* Enquêtée : */ Ben je voulais être véto mais en fait euhhhh il fallait que je sois dans une école privé donc ça ne m'intéressait pas, je n'ai pas voulu y aller, et donc médecine (en souriant) ça me dérangeait pas du tout (rires), bien au contraire. J'ai pas choisi, j'ai pas essayé de proposer des BTS enfin je n'ai pas demandé à réussir des trucs* M.M. : *ni tenté de concours ?* Enquêtée : *Tt ! Si ! J'avais tenté le concours de Kiné quand-même, mais c'était juste pour voir comment c'était* » {Baccalauréat C, mention Assez bien, Père : *Ouvrier plâtrier-peintre (niveau CAP) ; Mère : Employée dans une crèche (Certificat d'études), Pas de frère et soeur* } « M.M. : *Donc tu t'es inscrite directement en médecine, c'est ce que tu voulais faire ? /* Enquêtée : */ Ouais ! Ouais !* M.M. : *Tu n'as pas essayé d'autres choses ?* Enquêtée : *Nan !* M.M. : *Ni de concours ni euh...* Enquêtée : *Nan ! (rires)* M.M. : *D'accord* Enquêtée : *Nan nan nan, c'est vrai* M.M. : *Donc c'était un truc décidé quoi* Enquêtée : *Pas, ouais ! Enfin décidé en juin hein ! Justement, c'est marrant parce que je ne voulais pas du tout aller en prépa tu sais les filières prise de tête. Je n'ai pas préparé de BTS.... et en juin je me suis dis : "Qu'est-ce que tu veux faire ?" Et je me suis dis : "Si j'essayais médecine". Et ce que je dis c'est que j'ai eu beaucoup de chances parce que j'ai trouvé tout de suite ce que je voulais faire* ». {Baccalauréat C ; Père : *Ouvrier soudeur (immigré algérien, n'a pas été à l'école) ; Mère : Assistante maternelle (immigrée algérienne, n'a pas été à l'école) ; un frère aîné en IUT de génie électrique ; une soeur cadette préparant un baccalauréat professionnel ; une soeur cadette redoublant sa première S, un frère cadet en troisième ; une soeur cadette en école spécialisée (d'adaptation)}*.

II. L'orientation dans les études de sociologie

Dans l'objectivité des faits, lorsque l'on reconstruit les modalités concrètes par lesquelles les étudiants de sociologie sont entrés dans leur filière d'études, force est de constater que pratiquement aucun d'entre eux ne pensait, au sortir du secondaire, faire des études de sociologie. Lorsqu'ils sortent du lycée, les futurs étudiants n'ont en effet généralement qu'une vague idée de ce que sont les études de sociologie, et, en raison de la faible visibilité sociale, scolaire et professionnelle de cette discipline, n'envisagent pas de prime abord s'y orienter. Contrairement à la modalité dominante d'orientation dans le cursus médical, *ce n'est généralement que par la force des choses, au fil des engrenages successifs et des limitations objectives, que ces étudiants se dirigent, ou, plus justement, ont été dirigés vers les études de sociologie* : soit à la suite d'un échec dans une autre filière d'études, soit parce qu'ils n'ont pu entrer dans le cursus de leur choix, soit encore faute de vocation positive.

On peut globalement distinguer six grandes modalités d'orientation dans les études de sociologie qui toutefois ne s'excluent pas nécessairement les unes les autres en ce qu'elles peuvent pour une part se recouper et s'entrecroiser chez différents enquêtés. La première, qui concerne le plus grand nombre, renvoie à des *processus de réorientation*. Les intéressés se sont préalablement orientés dans une autre filière d'études (Droit, AES, Sciences économiques, etc.) avant de se tourner vers la sociologie, le plus souvent à la suite d'un échec, parfois par répulsion des études engagées. La seconde se rapporte aux étudiants, fort nombreux également, dont les préférences d'orientation allaient vers un autre cursus d'études, mais qui, *pour n'avoir pu exaucer leurs vœux* et en raison même de la restriction des possibles scolaires, se sont (ont été) rabattus sur la sociologie. On trouve également, et c'est la troisième modalité, des étudiants qui se sont directement inscrits en sociologie mais *"au petit bonheur la chance" et/ou par élimination*, faute d'une "attirance" particulière (socialement constituée) pour un type d'études donné.

Une quatrième modalité d'orientation renvoie à celles et ceux qui entrent à l'Université dans l'objectif premier d'y décrocher une licence pour tenter ensuite leur chance à des concours, comme les IUFM. Le "choix" de la discipline est alors fonction des conseils prodigués par d'éventuels conseillers d'orientation, des préférences du moment, ou encore de la facilité prétendue d'un cursus. Une cinquième modalité concerne les étudiants qui reprennent des études, soit à côté d'une activité professionnelle, pour le simple plaisir d'étudier par exemple, soit à la suite, pour changer de formation et de métier. Généralement plus âgés que leurs homologues, c'est d'abord par "curiosité" intellectuelle que ces étudiants prennent une inscription en sociologie. Enfin, on rencontre quelques étudiants, somme toute bien minoritaires, qui, au sortir du secondaire, ont d'emblée souhaité faire de la sociologie.

C'est à un ensemble de *parcours souvent tourmentés et à bien des égards discontinus* que nous avons affaire ici, qui montrent *tout l'éventail des expériences, la disparité des cheminements et la diversité des situations* que les étudiants sociologues réunissent en un même public. Les parcours qui ainsi se dessinent n'ont guère l'assise et l'assurance des parcours des étudiants médecins. Au total, la sociologie fait office, pour la plupart des étudiants qui s'y inscrivent, de "discipline refuge". Le constat recouvre toutefois un sens différent de celui qu'établissaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 60. Si la sociologie, parmi d'autres filières, pouvait alors servir de refuge « pour les étudiants des classes les plus scolarisées qui, socialement "obligés" à une scolarité supérieure, s'orientent par défaut d'une vocation positive vers ces études qui leur fournissent au moins l'apparence d'une raison sociale »⁷⁴, c'est davantage aujourd'hui au sens où elle constitue

⁷⁴ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p.18

une sorte de dernier ressort au sein de l'enseignement supérieur et de dernier rempart avant l'entrée sur le marché du travail pour de nombreux étudiants faiblement dotés sur le plan scolaire, d'ailleurs plus souvent issus de milieux sociaux faiblement scolarisés que fortement scolarisés.

II.A. Les études de sociologie comme "solution de repli"

II.A.1. Désorientations et réorientations

Si l'on considère l'ensemble des réorientations effectives des étudiants de notre échantillon depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur, le contraste entre le public sociologue et le public médecin est des plus frappant. Alors qu'une petite minorité d'étudiants médecins de notre échantillon sont entrés en médecine par le détour de réorientation, un gros tiers des étudiants en sociologie enquêtés se trouvent dans ce cas de figure. La réorientation est ici une modalité habituelle et courante d'orientation en faculté de sociologie. Mais il y a réorientation et réorientation. Et celles des étudiants sociologues ont eu lieu dans des conditions somme toute bien différentes de celles mises au jour pour les étudiants médecins. Elles recouvrent, du même coup, d'autres réalités sociales et scolaires qu'il convient de décrire maintenant.

Au-delà des différences constatables, les réorientations par l'intermédiaire desquelles nos interlocuteurs entrent en faculté de sociologie sont celles d'étudiants scolairement démunis et/ou "déboussolés", confrontés à tout un ensemble fort restrictif de limitations objectives (qui d'ailleurs ne manquent pas d'être relayées ou plutôt renforcées par celles qui résultent de la perception "subjective" des étudiants, les deux ayant peu ou prou partie liée). Ces étudiants se caractérisent d'abord par le fait d'avoir fréquemment subi un ou plusieurs "échecs" lors de leur scolarité antérieure, par le fait également d'avoir pris du "retard", que ce soit dans le secondaire ou que ce soit dans le secteur d'enseignement supérieur où ils se sont initialement dirigés. De même, les ruptures de parcours scolaires sont monnaie courante comme, par exemple, l'arrêt brutal de toute scolarité durant une période de temps donné. Scolairement relativement démunis, disposant du même coup d'un *espace de possibles relativement restreint*, ces étudiants multiplient les "erreurs" d'orientation, les *revirements*, les *tergiversations*, et les "échecs". On entre dans une filière pour finalement se rendre compte que ce n'est pas là ce que l'on veut faire. Ou l'on y échoue avant de se réorienter.

Ces *expériences scolaires négatives* alliées à une restriction des choix, s'avèrent souvent déroutantes. Ces étudiants ne manquent d'ailleurs pas de se raconter avec désarroi et anxiété. Le ton de la voix, les silences, les soupirs, et les formules qui l'attestent sont fréquents : « *je ne savais plus tout du tout ce que j'avais envie de faire* », « *je ne voulais pas rester sans diplôme* », « *il a fallu que je me réoriente...* », « *j'ai échoué alors que mes amies ont (en souriant) réussi* ». Confrontés à l'échec (quelle qu'en soit par ailleurs la forme) et ne disposant guère de solutions scolaires objectives à leur actif ou de possibilités perçues comme attrayantes, ils vivent leur situation comme une sorte d'aporie scolaire, ne savent plus quelle direction prendre, où se diriger. La conséquence en est parfois l'arrêt momentané des études, pour travailler, pour réfléchir, pour se reprendre... Les réorientations revêtent alors davantage l'aspect de la *désorientation et de la relégation que de la quête personnelle*. Dans l'ensemble, il s'agit moins de trouver sa voie que de *ne pas se faire exclure*, que de *ne pas rester aux portes de l'enseignement supérieur*, que de *ne pas demeurer sans diplôme...* L'orientation en sociologie apparaît souvent comme un ultime recours, une solution de repli, une dernière chance pour accomplir, malgré tout, des études

supérieures, pour ne pas rester démuné de tout diplôme, pour ne pas entrer trop brutalement sur le marché du travail.

Première inscription dans un double DEUG Administration Économique et Social d'un côté et Géo-aménagement de l'autre. Abandon au cours du deuxième trimestre. Travail par intérim le reste de l'année. Inscription en sociologie l'année suivante. « *J'ai fais une année, un double DEUG de AES et Géo Aménagement et ça ne m'a pas plu, ça n'a pas marché. J'ai arrêté au deuxième trimestre (...) et donc après j'ai arrêté et j'ai travaillé un petit peu et ensuite j'ai intégré la première année de socio* ». {Garçon, Baccalauréat B d'abord échoué puis repassé en candidat libre et obtenu à l'oral de rattrapage ; Père : Conservateur (mise en oeuvre de projet muséographique, Licence d'ethnologie, Licence de russe, Licence ou maîtrise d'histoire ; Mère : Professeur de français, de philosophie, de communication dans un centre de formation, dans une chambre de commerce et dans une école d'informatique, Licence de langues asiastiques)}.

Première inscription en Droit. Abandon en fin de première année. Et arrêt de toute étude durant une année. Inscription en sociologie l'année suivante. « *j'ai fait un an de Droit à Lyon 3. J'ai arrêté (rires) et pendant un an après j'ai plus été à la fac. J'ai gardé des enfants à mi-temps et puis, parce qu'en fait je savais plus du tout ce que j'avais envie de faire, et donc je suis allée assister à des cours, j'ai travaillé un peu (...) j'ai fait un peu des choses comme ça pour essayer de réfléchir un peu, et l'année d'après je me suis inscrite en première année de socio* ». {Fille, Baccalauréat A1 mention Assez bien, Père : Enseignant à l'école des Arts Appliqués de Lyon - Artiste peintre, niveau baccalauréat ; Mère : Institutrice spécialisée en IM PRO (Institut Médico-professionnel)}.

Arrête dans un premier temps ses études secondaires en terminale F6 sans passer le baccalauréat : « *j'étais en F6 à la Martinière, c'était une section chimie et bon, la chimie en elle-même me plaisait en fait (...) mais les débouchés professionnels ne me plaisaient pas du tout. Donc à partir de la première je me suis énormément absenté (avec un léger sourire) jusqu'au conseil de discipline en fait (rires)? Puis au bout d'un moment (...) bon j'ai redoublé cette première ensuite je me suis retrouvé en terminale et puis là pffff j'ai redécroché. Donc j'ai arrêté quelques mois avant le bac* ». Il travaille par intérim pendant plusieurs mois. Puis connaît une période de chômage et effectue son service national : « *(en expirant) de là j'ai travaillé un moment par intérim, j'ai chômé un moment. Je suis parti à l'armée ensuite (...) après 6 mois d'armée traditionnelle, c'est là que j'ai compris qu'il fallait que je... comme la vie professionnelle ne me plaisait pas la vie militaire non plus j'ai passé une équivalence au bac en cours du soir à Lyon 2* ». Obtient l'ESEU. Première inscription en faculté d'anglais. Première année obtenue en deux ans. Entre directement en deuxième année de sociologie par équivalence. {Garçon, ESEU ; Père : Ouvrier hautement qualifié dans l'industrie chimique, Conducteur d'appareil dans l'industrie chimique, BEP, équivalence du baccalauréat à 40 ans, niveau DEUG LEA ; Mère : Préparatrice de commandes dans une maison d'édition-librairie, sans diplôme}.

Première inscription en A.E.S. (Administration Économique et sociale) : « *c'était pas tellement intéressant* ». Inscription en première année de sociologie l'année suivante. « *J'ai fait une première année d'AES à Roanne, c'est une filière de l'Université Jean Monet (...) C'est là que j'ai découvert la sociologie parce qu'on avait un enseignement d'une heure ou deux par semaine je crois, et donc l'année suivante je me suis rendu à l'université Lyon 2 en première année de socio* ». {Garçon, Baccalauréat B obtenu à l'oral de rattrapage ; Père : Commerçant de fruits et légumes, certificat d'études ; Mère : Assistante maternelle, BTS de secrétariat}.

Première inscription en BTS de publicité. Échec au diplôme après deux ans d'études. « J'ai fait un BTS de publicité. Donc je l'ai fait pendant deux années. Je ne l'ai pas validé. Donc comme je voulais pas rester sans diplôme, je me suis inscrite en sociologie ». {Fille, Baccalauréat A2 ; Père : Chef magasinier, niveau classe de première ; Mère : Vendeuse en grande surface, Certificat d'études}.

Première inscription en A.E.S. Échec aux examens. "Petits boulots" pendant une année. Inscription en sociologie l'année suivante. « *En fait j'ai raté ma première, mon bac, ma première année d'AES ensuite j'ai voulu m'inscrire en socio, il n'y avait plus de place, on ne m'a pas pris. Donc j'ai eu une année sabbatique comme on dit (...) j'ai fait des petits boulots mais l'année d'après je m'y suis prise bien à l'avance pour être inscrite (en souriant) ça a marché* ». {Fille, Baccalauréat B, Père : Gardien d'immeuble, certificat d'études ; Mère : Gardienne d'immeuble, niveau certificat d'études}.

II.A.2. Des vœux non exaucés...

Parmi les étudiants qui s'orientent directement en sociologie à la fin du secondaire, il en est un grand nombre qui aspirait initialement à d'autres études : psychologie, Beaux-Arts, Arts appliqués, U.F.R.A.P.S., etc. Mais tous se sont vu refuser l'accès à la filière de leur prédilection. C'est là encore *faute de mieux* que ces étudiants prennent alors une inscription en sociologie. Au même titre que les étudiants "réorientés", l'inscription en sociologie est ici l'aboutissement non souhaité d'une série de micro-éliminations et de micro-relégations dont l'effet principal est celui d'une restriction drastique des choix. Ils s'en différencient toutefois par le fait d'arriver à l'université avec une idée bien précise sur la formation qu'ils souhaitent suivre dans l'enseignement supérieur, avec une "vocation" scolaire et/ou professionnelle. Les étudiantes, généralement, souhaitaient entrer en faculté de psychologie. Les étudiants interrogés espéraient, pour leur part, lier l'utile et l'agréable, en réalisant un cursus scolaire qui corresponde à leur passion "personnelle" : études artistiques, études sportives, etc.

Scolairement peu "performants", ces étudiants ont rapidement été éconduits de leur "aspiration" initiale : dossier non retenu, concours échoué (« *je n'ai pas été accepté* », « *j'ai été rejeté* », « *il n'y avait plus de place* »). L'important reste néanmoins d'accomplir des études supérieures, de retarder le moment de l'entrée sur le marché du travail. Il y a là comme une évidence implicite du processus de relégation que ces étudiants "acceptent" de supporter, non sans en avoir conscience et sans en retirer un sentiment d'incomplétude et d'amertume (« *je fais avec* »). Mieux vaut faire des études dans une discipline que l'on ne souhaitait pas intégrer que de ne pas en faire du tout pour rentrer directement dans la vie active. Leurs vœux n'étant pas exaucés, ces étudiants disposent d'un faible éventail de solutions scolaires. Ils n'ont guère de choix. Les études de sociologie sont alors une « *position de recours* », une *solution de repli*, un *moindre mal*, qui limitent les dégâts en laissant ouverte la voie des études supérieures.

De ces engrenages point un sentiment assez communément partagé. Celui, nettement perceptible, de n'avoir pas été maître de son sort. Celui de n'avoir eu d'autres choix que le choix de la nécessité. Et du sentiment de n'avoir pu présider à ses propres destinées à celui de ne pouvoir accéder aux commandes de son présent et de son proche avenir, il n'y a qu'un pas que les étudiants, souvent, sont conduits à faire. Les expressions ne manquent pas « *c'était là que je pouvais rentrer le plus facilement* » ; « *je me suis retrouvé en socio* » ; « *donc ils m'ont mis en socio* » ; « *j'ai atterri en socio* » ; « *on me faisait presque une fleur de m'inscrire en socio* », « *donc je fais avec* » qui donnent la mesure de leur désarroi face à des études avec lesquelles, en définitive, il faut bien composer. Parmi les plus démunis et par là-

même les plus dominés scolairement, ces étudiants vivent comme autant d'impondérables un parcours dont ils ne détiennent ni les tenants ni les aboutissants.

« M.M. : Et ensuite vous vous êtes inscrite en sociologie ? Enquêtée : Ouais ! M.M. : Et c'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Non ! M.M. : Non ?! Enquêtée : Moi je voulais faire psycho, mais avec un rattrapage [pour obtenir le baccalauréat], quand on est arrivé, c'était au mois de juillet , on nous a dit avec un grand sourire, qu'il n'y avait plus de place. Donc on me faisait presque une fleur de m'inscrire en socio. (Moue, sans conviction) Donc je me suis inscrite en socio en ne sachant pas trop ce à quoi correspondait la socio de toute manière, et puis finalement, je ne trouve pas ça exceptionnellement génial mais euhhhh... je m'intéresse quoi donc euh... donc je fais avec » {Baccalauréat A1 (oral de rattrapage), Père : V.R.P., CAP de mécanicien ; Mère : Secrétaire, CAP}. « M.M. : Alors ensuite vous êtes entrée à l'Université ? Enquêtée : Oui M.M. : et tout de suite en sociologie ? Enquêtée : Oui M.M. : Ouais Enquêtée : (En souriant) Mais ce n'est pas où je voulais rentrer (rires) M.M. : Ouais Enquêtée : (En souriant) Je voulais rentrer en psychologie ! M.M. : En psychologie Enquêtée : Et la commission a refusé parce que mes notes de euhhhh philosophie, étaient insuffisantes... M.M. : Ah bon ?! Parce qu'il y a une commission pour rentrer en psycho ? Enquêtée : (En riant) Malheureusement oui, oui oui. Mais je ne suis pas la seule, hein, à ne pas euh... J'ai une copine qui... on voulait toutes les deux rentrer en psycho et euh on a été refusé toutes les deux... mais bon... M.M. : Alors du coup euh Enquêtée : (En souriant) Ben j'ai atterri en socio ouais (rires) » {Baccalauréat A1, Père : Contremaître, certificat d'études ; Mère : Sans profession, CAP de couturière} « M.M. : Pourquoi est-ce que vous avez choisi la sociologie ? Est-ce que, je sais pas, au départ, c'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Au départ, au tout départ ? M.M. : Oui Enquêtée : (En souriant) Bon, alors on va essayer d'être honnête euh je voulais faire une fac de psycho (souriant de plus en plus fort) il n'y avait plus de place et je me suis retrouvée en socio M.M. : Ouais Enquêtée : Et je me suis dis euh : "je vais faire une année de socio et puis euh je reprendrai en première année de psycho l'année suivante", et en fait euh (en souriant) je me suis dit que c'était pas si mal et je suis restée, j'ai passé mon DEUG M.M. : D'accord, donc au départ c'est la psycho Enquêtée : Ouais ! Au départ c'était la psycho ». {Baccalauréat A2, mention Assez bien, Père : Chef de chantier-agent de maîtrise, arrêt de toute scolarité à l'âge de 10 ans ; Mère : Assistante maternelle agréée, Baccalauréat espagnol}. « M.M. : Est-ce que c'est ce que vous vouliez faire ou est-ce que vous avez tenté d'autres choses ? Enquêté : Euh qu'est-ce que j'ai tenté ? Ouais ! J'ai tenté le concours de l'UFRAPS parce qu'à l'époque je faisais beaucoup d'athlétisme. Et puis sinon j'ai rien tenté d'autre ? Je crois que j'avais demandé d'autres choses, j'avais demandé euh au début sciences éco [...]. Donc on m'a dit : "ça dépend si vous avez envie de trop travailler ou pas trop M.M. : Ouais Enquêté : (en souriant) Je leur avait dit "pas trop", donc ils m'avaient dit : "allez voir par là-bas en (en riant) socio ce qui se passe. J'avais été discuté avec le mec de psycho, de socio, sciences de l'éducation, donc tout ça, puis en fin de compte j'ai atterri en socio » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), Père : Directeur financier

dans l'import-export, Diplômé d'une école de commerce ; Mère : Professeur de français certifiée}. « M.M. : OK, donc ensuite vous vous êtes inscrit en socio euh c'est ce que vous vouliez faire ou est-ce que / Enquêté : / Non non ! (sourire)

M.M. : Vous avez essayez de faire autre chose ? Enquêté : Ça a rien à voir. Quand on est en terminale, euh on nous demande de remplir une fiche de vœux avec trois souhaits, ou bien quatre, je sais plus bien combien. Moi j'en ai mis trois. J'ai demandé une classe préparatoire en arts appliqués, sur Lyon, et ils en prennent que douze sur euh quatre-vingt. Ils en retiennent trente sur les quatre-vingt, ils font un entretien oral avec eux, et après ils en prennent que douze. Moi j'étais dans les trente. J'ai passé l'entretien oral et en fait j'étais euh sixième sur la liste d'attente, c'est-à-dire que j'étais dix huitième sur euh sur trente. Et ils en prenaient douze donc en fait j'ai été rejeté. Parallèlement à ça, j'ai passé le concours d'entrée aux Beaux-Arts, mais en fait bon j'étais dégoûté du système (en souriant) et tout, donc j'ai complètement laissé tomber. Et en fait en position de recours, je me suis dis euh : "si je foire le dessin, je fais euh je fais autre choses. Je ferai socio » {Baccalauréat B, Père : Dessinateur industriel, baccalauréat dessin industriel ; Mère : Secrétaire, CAP de sténodactylographie}. « M.M. : Tu t'es inscrit en socio, c'est ce que tu voulais faire ou est-ce que tu as essayé de passer d'autres choses, de rentrer ailleurs ? Enquêté : J'ai essayé d'abord de faire euh des écoles de Beaux-Arts, et euh je n'ai pas été accepté [...] donc euh voilà, donc euh je suis... je me suis retrouvé en socio » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), Père : Ouvrier mouliste, certificat d'études ; Mère : Employée de grande surface, certificat d'études}.

II.B. Les études de sociologie pour choisir quelque chose...

II.B.1. Une orientation de "dernière minute"

Outre ces deux processus d'orientation en sociologie, par réorientation et par éviction, on trouve des étudiants dont l'orientation s'opère à la fois par improvisation et par élimination. C'est ainsi, par exemple, que, faute d'aspirations scolaires véritables, d'informations solides sur leurs différentes possibilités scolaires, certains étudiants se déterminent peu ou prou au hasard, à la dernière minute, et parfois même au moment de l'inscription.

On retrouve ici quelques similitudes entre ces étudiants et ceux de médecine dont l'inscription fut une réponse improvisée à une situation relativement imprévue. Mais à la différence près que le caractère impromptu de l'orientation ne réside pas ici dans une perception initiale de la discipline d'inscription comme avenir scolaire "impossible" ou "improbable". Il demeure davantage dans le fait d'accéder soudainement à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'être confronté à une situation inédite à laquelle ces étudiants n'étaient guère préparés.

C'est, une fois encore, les modalités d'un choix par défaut que l'on retrouve ici-même et, plus précisément encore, par élimination. *Il suffit de suivre la logique des propos de nos interlocuteurs pour s'en convaincre.* C'est par exclusion et refus spontanés de certaines orientations, objectivement envisageables, que les intéressés se dirigent vers les études de sociologie. Ces dernières sont alors pour eux les moins déplaisantes, ou, pour dire les choses positivement, les plus intéressantes parmi un ensemble visiblement peu enthousiasmant de possibles.

Tout se passe comme si ces étudiants entraient dans le supérieur sans souhaits ni exigences particulières. On voit là combien l'absence de "vocation" scolaire positive, comme le fait par exemple de n'avoir pas d'"envies" ou de souhaits particuliers en matière de formation, d'être largement irrésolu sur la direction à prendre, peut avoir pour principe le fait de payer au prix fort une accession à l'enseignement supérieur par une restriction plus ou moins sévère du champ des possibles scolaires et une relégation dans les facultés les moins sélectives⁷⁵.

Comment choisir en effet parmi un ensemble de filières souvent mal connues, à faible visibilité sociale, dont on ne connaît pas toujours les contenus d'enseignement, dont les débouchés professionnels sont incertains, parfois non explicitement articulés à des professions précises, et qui, de surcroît, ne correspondent à aucune sorte de projet ou d'aspiration intellectuels ?

« M.M. : Et comment est-ce que vous êtes arrivé en sociologie ? C'est ce que vous vouliez faire, vous avez essayé d'autres choses ? Enquêté : Non ! En fait, je m'étais inscrit euh (...) j'avais fait des demandes pour faire un BTS de ffff... Je savais pas vraiment vraiment pas quoi faire en fait après le bac, donc je voulais faire un BTS de commerce international pour pouvoir partir à l'étranger peut-être, parce que c'était un truc qui m'intéressait, ou alors euh euh de publicité, mais vraiment sans savoir quoi... Et j'ai pas été euh accepté dans les BTS parce que c'est sur dossier et j'avais vraiment euh... j'ai eu mon bac vraiment juste euh juste avec (en souriant) dix quelque chose et puis en première c'était très mauvais donc euh M.M. : Ouais, ils ne vous ont pas pris Enquêté : Donc euh non, j'ai pas été pris. Donc je suis venu à Lyon, j'ai un copain qui venait voir ses résultats, et puis je suis venu et j'ai décidé de m'inscrire pour euh pour pas perdre une année au départ. Je suis arrivé, il y avait euh donc Histoire de l'art... ou... socio ou je sais plus encore, peut-être autre chose... Ah oui ! Droit. Mais j'avais pas envie de faire du Droit [...] et puis Histoire de l'art bon... Il y avait une conseillère d'orientation, je lui ai demandé un petit peu ce que c'était que la socio. Et puis voilà, je me suis inscrit en socio. Mais au dép., quand je suis venu m'inscrire je pensais m'inscrire en Espagnol ou en Anglais. Je voulais faire des langues et puis c'était complet quoi » {Baccalauréat G1, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse dans un magasin de vêtements, CAP de secrétariat}. « M.M. : Tu t'es donc présenté ensuite en sociologie, c'est ce que tu voulais faire ? Enquêté : (souriant d'évidence) Non... (je souris), non [...] parce que j'avais pas de... aucune... j'avais aucune connaissance sur les contenus de l'enseignement, à quoi ça pouvait mener euh mais précisément quoi, quels débouchés euh professionnels ça pouvait donner, que ce soit aussi bien en socio ou en psycho, ou toutes les sciences humaines donc. J'avais une idée euh sur les BTS euh (...) techniques comme euh Forces de vente, Actions commerciales, etc. qui sont ouverts quand on sort de B. [...] Ça me branchait vraiment pas de faire ça [...] Ça s'est passé très vite entre le moment où j'ai eu mon bac, et euh le moment des inscriptions quoi euh une quinzaine de jours je crois entre les résultats du bac et euh s'inscrire avant le cinq juillet au premier tour. On est allé avec des copains sur les quais à Lyon 2 et euh...

⁷⁵ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Opus-cité, p.17.

et vraiment euh (en souriant) une minute ou deux avant de m'inscrire je savais toujours pas ce que j'allais faire quoi, c'était : "bon, je fais quoi, AES, socio euh psycho euh, AES, socio, psycho... bon aller : socio, on verra bien". Je me suis inscrit en socio M.M. : Donc en fait t'as choisi au hasard quoi Enquêté : Ouais quasiment au hasard, (rires), voilà comment ça, comment ça raisonnait dans ma tête quoi » {Baccalauréat B, mention Assez bien, Père : Ouvrier cisailleur retraité, Analphabète ; Mère : Sans profession, Analphabète}.

II.B.2. La sociologie pour préparer une licence

Certains étudiants s'orientent en sociologie dans l'objectif premier d'y décrocher une licence. Ce qui les intéresse prioritairement, c'est d'avoir le droit de passer des concours, et d'accéder à des formations professionnalisantes, dont certaines n'ouvrent leurs portes qu'aux licenciés. Obtenir une licence constitue donc un préalable nécessaire. Les étudiants concernés ici sont pour l'essentiel des étudiantes qui souhaitent passer le concours des IUFM et devenir professeur des écoles.

Si l'orientation en sociologie n'est pas dénuée de tout fondement intellectuel, le niveau de certification escompté prime sur la matière d'études. L'inscription en sociologie n'est pas à elle-même sa propre fin. On est certes intéressé par cette discipline, davantage en tout cas que par d'autres, mais on ne choisit pas de faire de la sociologie pour faire de la sociologie. La discipline choisie n'est donc qu'un tremplin vers autre chose, une situation transitoire et provisoire. Le choix de la filière est sous-tendu par un projet à la fois scolaire et professionnel.

Et c'est bien le caractère clairement finalisé de l'orientation, qui distingue ces étudiants de leurs homologues sociologues dans les conditions d'accès à cette discipline. On ne se « retrouve » pas en sociologie sans savoir pourquoi, sans l'avoir "décidé", et sans perspective. Faire de la sociologie n'est certes pas une "vocation". C'est toutefois la discipline qui semblait la mieux adaptée pour mener à bien une licence. L'inscription en sociologie est un moyen, non une fin.

« M.M. : Une fois que vous avez eu votre bac en fait euh vous vouliez faire de la sociologie ? Enquêtée : Oui, alors c'est euh... Moi, depuis que je suis toute petite, je veux être institutrice. Donc ça été ma branche favorite. J'ai tout fait pour entrer là dedans, et en sortant du bac j'avais été voir un conseiller d'orientation, et il m'avait dit : "vous passez votre bac, si vous êtes bien motivée, ce que vous faites, vous allez à la fac, et puis vous choisissez n'importe quelle licence". Il faut une licence pour être instite. Bon ben moi j'ai suivi ces conseils. C'est vrai qu'en sortant du bac j'avais pas de matières où je dominais le plus. C'était moyen un peu partout. Et puis comme j'avais de la sociologie en B, j'ai dit "j'vais partir là-dedans" » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), Père : Ingénieur, baccalauréat + 2 ; Mère : sans profession, niveau troisième}. Première inscription en économie. Échec aux examens. « Donc il a fallu que je me réoriente... et puis donc, après la première année de fac, je voulais devenir institutrice, donc j'ai dit "je vais faire une licence, n'importe laquelle, donc j'ai fait sociologie parce que c'est ce qui m'intéressait le plus »... {Fille, Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation, n'a jamais exercé}.

II.C. Les études de sociologie comme orientation positive

II.C.1. La sociologie pour les contenus d'enseignement

Quelques *étudiantes* mettent au principe de leur orientation les "contenus" d'enseignement (entendu au sens large) de la discipline d'études. C'est l'aspect qui prime dans les propos, quelles que soient par ailleurs les différences entre les trois cas de figure en présence. On ne peut cependant parler, à leur propos, de la sociologie comme d'une "vocation" intellectuelle. La sociologie n'est pas l'objet d'un engouement spécifique. Mais elle représente, au moment de leur inscription, la possibilité de satisfaire des intérêts de type intellectuel. C'est là la raison explicite de leur choix. C'est par l'intermédiaire de leurs connaissances (un enseignant, une fréquentation amicale) que ces étudiantes ont forgé une première opinion de la sociologie pour finalement s'y orienter.

Pour l'une, il s'agissait de suivre une formation en ethnologie. Pour l'autre, il s'agissait de se donner la possibilité de suivre une filière parmi les "Lettres et sciences humaines" qui n'exclue pas l'étude des mathématiques. Pour une autre encore, il s'agissait de changer de matière d'études en passant d'un cursus secondaire à dominante scientifique à un cursus supérieur plus "littéraire"... Le caractère explicitement résolu de leur orientation ne doit toutefois pas masquer les restrictions objectives qui malgré tout la sous-tendent. Les modalités concrètes d'orientation de ces étudiantes restent directement liées non seulement à leur appartenance sexuelle mais également à leur relative dépossession scolaire.

Détentrice d'un baccalauréat scientifique, le choix de la sociologie s'opère clairement, pour cette étudiante, *contre* les disciplines à dominante scientifique. De même que certains étudiants font "sciences" pour ne pas faire "lettres", de même s'orientait-elle dans les sciences humaines avant tout pour ne pas suivre une filière scientifique à laquelle son cursus secondaire la prédisposait. Le choix de la sociologie a d'ailleurs quelque chose d'un peu "hasardeux" dans la mesure où, ainsi qu'elle le concède, « *je ne savais pas trop ce que c'était quand-même* ». D'un point de vue strictement rationnel, on pourrait dire que cette reconversion est un mauvais "calcul" scolaire puisqu'il était théoriquement à sa portée (scolaire) de faire un cursus scientifique socialement et scolairement plus "rentable". Néanmoins, lorsque l'on sait que l'orientation dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur et l'"attirance-répulsion" pour les études scientifiques et littéraires, outre le passé scolaire des étudiants (plutôt scientifique, ou plutôt littéraire...), sont puissamment marquées sexuellement, on comprend que la conversion de cette étudiante répond davantage au critère de la division traditionnelle des aptitudes et des tâches entre les sexes qu'à celui du "calcul rationnel".

« M.M. : Alors après le bac, vous vous êtes inscrites en sociologie ? Enquêtée : En sociologie oui ! M.M. : Directement ? Enquêtée : Oui M.M. : Et c'est ce que vous vouliez faire ? Enquêtée : Oui (sourire), ouais (rires), en fait je ne savais pas trop ce que c'était quand-même hein M.M. : Ouais Enquêtée : Ouais M.M. : Et alors comment est-ce que vous avez choisi, comme ça ? Enquêtée : En fait j'avais envie de changer par rapport à ce que j'avais fait avant quoi M.M. : Ouais Enquêtée : Je n'avais pas envie de continuer dans les sciences, j'avais envie de voir autre chose, donc c'est pour ça (en souriant) que j'ai fait socio M.M. : d'où la socio, et vous n'avez pas essayé de d'entrer ailleurs ? Par exemple en psychologie ? Enquêtée : Non ! non ça ne m'intéressait pas » {Baccalauréat D, mention Assez bien ; Père : Pasteur, études de mécanique et trois ans d'études dans un Institut biblique ; Mère : sans profession, niveau baccalauréat}.

Malgré sa préférence pour les disciplines mathématiques, cette étudiante a suivi une formation secondaire à dominante littéraire. Son baccalauréat excluant pratiquement une orientation dans les disciplines à caractère "scientifique", elle souhaite malgré tout suivre une filière qui n'exclue pas les matières mathématiques. Ce n'est pas tant la sociologie comme discipline spécifique, que la présence d'un enseignement de type "mathématiques" qui préside à son orientation au dépens d'autres possibles comme les langues et le droit par exemple. On s'aperçoit, une fois encore, que l'apparent paradoxe qui la conduit à choisir la sociologie pour des contenus d'enseignement qui sont loin de la caractériser en propre est fonction des limitations objectives constitutives de sa situation personnelle.

« M.M. : Donc vous avez eu votre bac A1 et ensuite vous vous êtes inscrite en sociologie directement ? Enquêtée : Ouais ! Ouais parce qu'en fait je me rappelle que ma prof de math en Terminale, elle disait tout le temps que la seule section... Je veux dire, vu qu'on était une classe de littéraires, il y en avait plein qui s'intéressaient pas du tout aux maths et qui se disaient justement : "de toute façon après on n'en a pas besoin, on va faire de l'anglais, on va faire du droit ou..." , et elle, elle disait : "oui mais si vous faites de la sociologie vous en aurez encore besoin". Donc je me disais finalement, moi ce qui m'intéresse le plus dans cette terminale, c'est quand-même les maths, donc autant faire une section où il y en a, et c'est à cause de ça que j'ai fait de la socio M.M. : Au départ c'est pour les maths ? Enquêtée : Mm ! Et c'est toujours comme ça » {Baccalauréat A1, Père : Professeur de chimie à la faculté de Dijon, Diplômé de l'ECIL, Docteur d'État en chimie ; Mère : sans profession, niveau baccalauréat}.

Cette étudiante s'oriente en sociologie pour faire de l'ethnologie. A bien des égards, c'est elle qui rend compte de son orientation de la manière la plus positive. Mais ses hésitations "vocationnelles" qui la font balancer entre le journalisme et l'ethnologie montrent que sa situation universitaire présente est autant qu'une "aspiration" scolaire, le résultat d'une auto-censure scolaire, socialement constituée, qui la conduit à s'éliminer d'office d'un cursus certes sélectif mais en adéquation avec son aspiration journalistique : sciences politiques.

« M.M. : Alors ensuite tu t'es inscrite en sociologie ? Enquêtée : Ouais, directe ! Ouais ouais M.M. : C'est ce que tu voulais faire ? Enquêtée : Ouais ! Je voulais faire ethno au départ, et pour faire une licence d'ethno, t'es obligé d'avoir un DEUG de socio. Donc euh sociologie ! M.M. : Mm, d'accord, mais tu n'as pas essayé de rentrer ailleurs ou de passer des concours ? Enquêtée : Non quand je me suis inscrite à la fac, ils m'avaient proposé euh... Parce qu'au départ j'hésitais entre journalisme et puis ethno, puis même encore maintenant, je ne suis pas très fixée, mais ils m'avaient proposé sciences po et puis pffff j'avais pas envie de repartir dans une galère pareille M.M. : C'est-à-dire une galère pareille ? Enquêtée : Non mais en plus il fallait euh, le concours était au mois de septembre donc tu avais pas mal de bouquins à lire pendant les vacances et tout. Encore ça, au pire, ça ne m'aurait pas dérangée, mais euh je n'avais pas envie d'études fixes comme ça, puis moi je voulais faire de l'ethno, or à sciences po tu n'en as pas. Puis tu avais des matières à sciences po je me disais que je n'étais pas assez bonne quoi je ne maîtrisais pas assez [...] J'avais une amie qui était en ethno, ça me plaisait bien, puis ça me plaît toujours quoi ! » {Baccalauréat B, Directeur Général d'entreprise et Chef d'entreprise, Certificat d'études ; Mère : sans profession, diplôme d'infirmière}.

II.C.2. La sociologie pour reprendre des études

Il est particulièrement intéressant de constater que ces nombreuses situations qui donnent déjà un bon aperçu de la diversité des parcours scolaires des étudiants sociologues n'épuisent pas la description des différentes modalités concrètes d'orientation dans la discipline. En sus des cas de figure ci-dessus évoqués viennent encore s'ajouter des étudiants qui s'inscrivent en sociologie non au terme de leur scolarité secondaire, pour poursuivre leur scolarité dans le supérieur, mais pour reprendre des études après plusieurs années passées dans la vie active. Ces derniers ont déjà suivi une formation supérieure, ont exercé ou exercent encore un métier en rapport avec à leur formation professionnelle initiale.

Certains d'entre eux reprennent des études à côté d'une activité professionnelle stable, non dans l'objectif de changer de métier, ni dans celui, par exemple, de valoriser professionnellement l'acquisition de nouvelles compétences, la sociologie étant étrangère à leur champ professionnel. C'est plutôt par plaisir d'étudier et par curiosité intellectuelle pour la discipline, en l'absence de tout enjeu scolaire, que ceux-ci reprennent des études.

Cette étudiante obtient un baccalauréat D. Elle entre en première année de biologie puis se réoriente dans une école d'infirmière d'obédience Croix-Rouge d'où elle se fait exclure pour des problèmes de discipline. Souhaitant en dépit de tout devenir infirmière, elle se réinscrit dans une autre école où elle obtient son diplôme en trois ans. Diplôme en poche, elle travaille plusieurs années. C'est sa formation d'infirmière qui lui fait découvrir la sociologie dont elle garde un bon souvenir. Après plusieurs années d'exercice professionnel, elle décide de reprendre, « *pour le plaisir* » et à côté de son métier, des études de sociologie. Elle passe son DEUG en deux ans. Puis elle s'arrête un an pour partir en coopération au Rwanda. Elle reprend sa licence l'année où nous la rencontrons. {Baccalauréat D, 29 ans, Infirmière ; Père : Expert agricole ; Mère : Institutrice, École Normale d'Alger}

Cet étudiant passe un baccalauréat E (mathématiques et techniques). Il suit avec succès une année d'IUT de génie électrique. L'IUT ne le passionne pas et il tente avec succès un concours de technicien France-Télécom. Après quelques hésitations, Pierre abandonne son IUT et entre dans la fonction publique. Il n'y reste que 3 ou 4 mois et part à l'armée. De retour, il travaille trois ans à France-Télécom. Las du métier qu'il exerce, il demande et obtient une année de disponibilité pour achever son IUT de génie électrique. Il décroche son DU l'année suivante. Il renouvelle son année de disponibilité et postule pour un poste de maître auxiliaire en génie électrique. Il commence ainsi une carrière d'enseignant en lycée professionnel. Parallèlement à cet activité d'enseignement, il suit des cours du C.N.A.M. en électronique. Il valide son année et entre en deuxième année de faculté de sciences, DEUG A : sciences et structure de la matière. Il échoue le DEUG. Il se réoriente « *comme ça* » vers des études d'électro-acoustique au conservatoire. Année après année, il enchaîne les postes de maître auxiliaire. Il fini par passer le CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Technique) et devient enseignant titulaire. Il enseigne désormais à des terminales F3. C'est pour ne pas cesser les études et pour scruter d'autres horizons intellectuels, comme nous l'explique notre interlocuteur, qu'il décide de suivre un cursus de sociologie. {Baccalauréat E, 31 ans, Enseignant dans le secondaire technique, CAPET ; Père : Facteur à la retraite, certificat d'études ; Mère : sans profession, certificat d'études}.

D'autres, au contraire, reprennent des études après plusieurs années d'expérience professionnelle dans l'objectif avoué d'une reconversion scolaire et professionnelle. Les enjeux investis dans les études ne sont donc pas exactement de même "nature". Le retour

aux études s'accompagne ici de la cessation de toute activité professionnelle. L'étude n'est pas un « à-côté » de la vie sociale, mais bien au contraire se situe en son centre. S'agissant d'opérer une reconversion, l'orientation a été mûrement réfléchi. Le choix de la filière d'études est ici pleinement électif.

D'origine Suisse-allemande, cette étudiante a une formation de laborantine. Ses études achevées, elle part travailler, diplôme en poche, en tant que chercheuse en biochimie. D'abord en Afrique du Sud, ensuite à Bale durant quatre années complètes, puis en Asie. Enfin, elle obtient un poste contractuel de 3 ans à l'Université Américaine de Stanford en Californie. Elle pense alors avoir atteint le point culminant de sa carrière compte tenu de ce que sa formation lui permet d'espérer. Or elle ne souhaite pas être laborantine toute sa vie. Elle cherche à reprendre les études et vient étudier en France. Elle passe l'ESEU, puis s'inscrit en sociologie dans l'objectif de faire de l'ethnologie. {Baccalauréat suisse, 29 ans ; Père : Comptable, diplôme de mécanique ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

Outre le fait que ces cas d'étudiants, comme nous venons le voir, ne font qu'amplifier la diversité du public étudiant déjà par nous mise en avant, ils donnent une fois encore à lire des parcours qui multiplient les expériences sociales différentes, discontinues, les ruptures, les revirements et qui, en définitive, sont bien loin de la cohérence globale des parcours de la grande majorité des étudiants médecins.

Chapitre 4. Perspectives scolaires, perspectives professionnelles et rapport à l'avenir

Comme nous venons de le voir, les orientations des étudiants doivent être interprétées, dans leurs modalités concrètes et dans ce qu'elles peuvent recouvrir d'"attentes" explicites, etc., comme le produit d'une histoire sociale et scolaire spécifique. Si les modalités d'orientation et les horizons d'attente qui les accompagnent s'avèrent, à l'étude, si différents d'une situation universitaire à l'autre, en médecine et en sociologie, c'est précisément parce que les conditions d'accès inhérentes à ces filières d'études subsument un ensemble d'écarts sociaux, scolaires et culturels entre les populations étudiantes, tels qu'ils se sont historiquement constitués au travers des appartenances sociales et des trajectoires scolaires.

Socialement situées dans un système scolaire-universitaire hiérarchisé et hiérarchisant, ces disciplines accueillent des publics dont les expériences scolaires, et par là même les attentes, divergent fortement : consécration scolaire pour les uns, expérience de la relégation pour les autres ; sentiment de présider à ses propres destinées d'un côté, sentiment de dépossession face à leur destin scolaire de l'autre, etc. C'est à travers ces expériences scolaires divergentes, liées à des espérances ou des déceptions, des succès ou des échecs, à des situations scolaires inégalement légitimes et rentables sur le marché scolaire et professionnel, que se constituent peu à peu les "projets" scolaires et professionnels des étudiants. Les situations universitaires présentes des étudiants, et les chances objectives d'avenir qui leur sont associées, étant elles-mêmes fortement dépendantes de leur passé social et scolaire, on comprend que les rapports à l'avenir soient fortement différenciés selon les filières d'études.

Le sens (à la fois la *direction* et la *signification*) que les étudiants sont susceptibles ou non de donner à leur action présente n'est jamais complètement dissociable de l'avenir

objectif qui s'offre à eux et que leur discipline d'études profile avec plus ou moins de clarté. Les degrés plus ou moins forts de certitude ou d'incertitude, de visibilité ou de brouillage associés à l'avenir dans une discipline spécifique, objectivement mesurable par l'importance de la dispersion des débouchés, par le temps moyen nécessaire pour trouver un emploi à la sortie des études, de même que par le statut de ces emplois (CDI ou CDD, etc.), constituent ainsi une dimension essentielle du rapport des étudiants à l'avenir⁷⁶. Du point de vue de la discipline d'études, qui, répétons le ici, ne constitue pas un ordre de réalité séparé des situations sociales personnelles des étudiants, de leurs conditions d'existence et de leurs expériences scolaires, deux grands traits ont leur importance dans la définition des projets, leur plus ou moins grande cohérence au sein d'un même public, et dans le rapport plus ou moins "confiant" ou "anxieux", "assuré" ou "incertain", des étudiants à leur avenir scolaire et professionnel⁷⁷.

Tout d'abord *l'inégal rattachement de l'avenir professionnel au présent des études* qui profile un avenir plus ou moins précis et identifiable à l'action présente. Lorsque l'avenir professionnel est solidaire de l'action présente comme c'est le cas en médecine, étudier n'est alors pas dissociable d'un projet professionnel et la définition de l'avenir trouve sa réponse dans la situation présente. En revanche, une séparation importante peut contribuer, lorsqu'elle se double de débouchés hybrides, imprécis et incertains, comme c'est pour une grande part le cas en sociologie, au décalage entre souci professionnel et présent des études⁷⁸, et faire du futur une question irrésolue et préoccupante. Ensuite, le *caractère inégalement sélectif et prestigieux du cursus d'études suivi*. Car outre la reconnaissance sociale et scolaire que les filières les plus sélectives doivent au fait de

⁷⁶ Alors que l'espoir est à son faite chez les étudiants médecins, ces derniers étant 89,5% à déclarer qu'ils pensent trouver facilement un emploi à la fin de leurs études, ce sont les étudiants de Lettres et sciences humaines qui font preuve du moins grand optimisme puisque seulement 52,1% d'entre eux pensent ainsi. Or les inquiétudes de ces derniers ne sont pas sans fondements objectifs puisque l'on sait par ailleurs que l'accès direct à un CDI à la sortie des études ne concerne que 45,9% des étudiants en Lettres et sciences humaines (contre, par exemple, 60% environ pour les étudiants de Sciences, de Droit et sciences économiques), qu'ils ne sont que 33% à occuper un emploi de cadre 33 mois après leur entrée sur le marché du travail (contre par exemple 59,7% pour les étudiants en Droit et en Sciences) mais qu'à l'inverse 26,2% occupent encore un emploi dit "précaire" trois ans après la sortie du système scolaire... LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, pp.78-79.

⁷⁷ « Les étudiants ont forcément des rapports très différents à l'emploi selon le type d'études qu'ils suivent. En effet, certaines débouchent quasiment assurément sur un métier particulier (cas des études de Médecine) ; d'autres sont conçues comme des formations professionnalisantes et peuvent laisser espérer l'accès plus aisé à une branche d'activité professionnelle relativement ciblée (IUT et STS) ; d'autres encore sont si prestigieuses qu'elles peuvent donner de l'assurance en l'avenir aux quelques élus qui les fréquentent (cas des classes préparatoires) ; d'autres, enfin, ne sont ni particulièrement prestigieuses, ni professionnalisantes et peuvent maintenir les étudiants dans un sentiment d'incertitude et de flou artistique concernant leur avenir professionnel (cas, par exemple, des facultés de Lettres et sciences humaines) », LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus-cité, p. 77.

⁷⁸ Même « si toutes les formations sont objectivement liées à des activités professionnelles relativement délimitées (les formations les plus "théoriques" ou "littéraires", que l'on dit souvent déconnectées de la vie économique, conduisent pourtant bien à des postes de travail concrets, qui vont de l'enseignement supérieur à la recherche fondamentale en passant par divers métiers culturels et scientifiques » (LAHIRE Bernard, *Les Manières d'étudier*, Opus-cité, p.75), la différence se joue dans le caractère inégalement identifiable de ces postes (le fait de savoir par exemple ce que l'on peut faire ou non avec tel ou tel diplôme), dans le fait que les débouchés objectifs d'une discipline s'avèrent des "issues" plus ou moins prévisibles et/ou planifiables (comment faire pour devenir agent culturel...), et, plus généralement encore, dans le caractère inégalement fort de la subordination de l'avenir au présent. « De ce point de vue, les différents secteurs de l'enseignement supérieur se différencient selon leur degré de professionnalisation, impliquant un rapport plus ou moins direct avec la pratique effective d'une future activité professionnelle », *Ibidem*.

pouvoir conserver la relative rareté des titres qu'elles délivrent, elles offrent généralement sur l'avenir, aux quelques étudiants sélectionnés, un ensemble d'assurances scolaires et/ou professionnelles.

A l'évidence, la sociologie n'offre ni l'un ni l'autre à ses étudiants. En tant que formation à dominante académique, elle ne prépare l'avenir professionnel que de manière très indirecte et détournée. En tant que formation faiblement prestigieuse, elle dispense des diplômes d'une valeur faiblement négociable sur le marché de l'emploi. En revanche, la médecine définit le présent en fonction d'un avenir professionnel précis et prestigieux doublé de débouchés quasi assurés. C'est ainsi qu'à l'avenir tout tracé des étudiants de DCEM 1, qui autorise la projection à long terme de leurs propres pratiques en leur assurant non seulement une perspective définie mais également des garanties sur le futur, s'oppose les incertitudes et les impondérables des études de sociologie, de même que les stratégies à court terme, les spéculations et les bricolages par lesquels nombre d'étudiants sociologues cherchent tant bien que mal à *s'inventer un avenir*.

D'un contexte d'études à l'autre, on le comprend, la question de l'avenir se pose avec une inégale acuité et dans des termes somme toute différents. Une discipline comme la médecine, en subordonnant objectivement le présent des apprentissages scolaires à l'exercice d'une profession, ne laisse pratiquement aucun doute quant aux fins de la formation et quant à l'avenir préparé par les études, et permet ainsi aux étudiants de projeter directement leurs activités présentes en fonction d'un avenir clairement identifiable. En revanche, la sociologie, dont les débouchés restent incertains, définit une situation objective dans laquelle non seulement l'avenir plus ou moins proche d'une majorité d'étudiants est très indirectement lié à son présent immédiat mais, de façon indiscernable, où toute projection du présent est rendu particulièrement difficile, et tend à se réaliser hors discipline.

I. Devenir médecin : un rapport d'évidence et homogène à l'avenir

I.A. Sélection et confiance en l'avenir

Par un certain nombre de leurs caractéristiques scolaires, les Facultés de médecine occupent une position relativement singulière dans l'ensemble des UFR existantes. Le concours de fin de première année, la sélection qui en découle, et le travail de préparation qu'il suscite, sont au nombre de celles-ci. Si, pas plus qu'une autre faculté, les facultés de médecine ne sont autorisées à sélectionner d'emblée les étudiants qui prennent une inscription dans le supérieur, le passage en deuxième année y est pour sa part soumis à l'obtention du concours de fin de première année, qui limite le nombre de places offertes aux candidats, selon les dispositions prévues par la loi.

L'arrêté du 18 mars 1992 (modifié), article 5, stipule que : « Pour être admis à poursuivre des études médicales ou odontologiques au-delà de la 1ère année du 1er cycle, les candidats doivent figurer en rang utile sur la liste de classement établie par l'unité ou le groupe d'UFR médicales concernées à l'issue des épreuves organisées en vue de la limitation visée au 4ème alinéa de l'art. 14 de la loi du 26 janvier 1984. (...) »⁷⁹.

Le 4ème alinéa de l'article 14 de la loi du 26 janvier 1984 précise pour sa part que : « (...) le nombre des étudiants admis ainsi que les modalités de leur admission, à la fin de la 1ère année du 1er cycle, à poursuivre des études médicales, odontologiques ou pharmaceutiques, sont fixés, chaque année, compte tenu des besoins de la population,

⁷⁹ Guide Théraplix des études médicales, "Panorama des études médicales 1", Année universitaire 1995/1996, p. 31.

de la nécessité de remédier aux inégalités géographiques et des capacités de formation des établissements concernés, par le ministre de la santé et le ministre de l'éducation nationale »⁸⁰.

Enfin l'article 6 du même arrêté notifie que :« Nul ne peut être autorisé à prendre plus de 2 inscriptions annuelles en 1ère année du 1er cycle sauf dérogation accordée par le président de l'université sur proposition du directeur de l'UFR médicale responsable. Ces dérogations ne peuvent excéder chaque année 8% du nombre d'étudiants fixé réglementairement pour l'établissement en vue de l'admission en 2ème année des études médicales ou odontologiques »⁸¹.

Face aux conditions particulièrement restrictives du concours (seulement deux inscriptions autorisées, *numerus clausus* draconien) et à l'affluence grandissante des candidats⁸² aux études de médecine, la sélection opérée au terme de la première année s'avère d'une extrême sévérité. Pour l'année 94/95, le *numerus clausus* était fixé, nationalement, à 3576 places dont 238 places accordées aux UFR lyonnaises⁸³, soit environ 60 places pour chacune des quatre UFR médicales lyonnaises que sont Alexis Carrel, Lyon-Nord, Lyon-Sud et Grange Blanche. Les études médicales effectuant une sélection en début de cursus et non, progressivement, année après année, selon une structure pyramidale inversée, les étudiants qui en franchissent le cap ne risquent plus, dès leur deuxième année, l'élimination. A l'appui de cet argument, on peut citer les propos de la Directrice Administrative de la Faculté Lyon Nord qui confirme cet état de fait lors d'une entrevue :

« En principe ils ont passé le cap difficile, le cap théorique du concours, ils entrent dans la phase de réelle formation parce qu'ils vont sur le terrain, en stage, et quelquefois il y a justement au moment de la prise de contact avec l'hôpital une réaction de la part de l'étudiant parce que là il est confronté à la maladie, il est confronté à la douleur, il est confronté à la souffrance physique, morale, à la déchéance, à toute sorte de choses et quelquefois nous avons des réactions assez vives de la part des étudiants qui entrent vraiment dans le monde actif parce qu'ils n'imaginaient pas ».

Or cette situation n'est pas sans donner aux étudiants des assurances sur l'avenir. Désormais, et jusqu'au concours de l'internat qui, dans le pire des cas, lorsqu'il se solde par un échec, empêchera ceux qui le désiraient de suivre une spécialité mais non d'exercer la médecine, les étudiants n'ont affaire qu'à de "simples examens", des partiels, comme on en trouve dans toutes les facultés. La pression concurrentielle est derrière eux. Leur réussite n'est plus directement subordonnée, comme ce fut le cas pour le concours, à celle de leurs concurrents. Pour gravir les différents échelons du cursus, il suffit d'obtenir désormais la moyenne à des épreuves conçues sur le même modèle que celles du concours (Questions à Choix Multiples, Questions Rédactionnelles Ouvertes Courtes, Question

⁸⁰ Guide Théraplix des études médicales, *Opus-cité*, p. 28.

⁸¹ Guide Théraplix des études médicales, *Opus-cité*, p. 31.

⁸² C'est ainsi que le journal *Libération* du lundi 24 septembre 1994 relatait, pour cette même année, d'une progression de 15% des inscriptions en première année de médecine au niveau national par rapport à l'année précédente. Ce fait, c'est-à-dire l'accroissement considérable de la demande d'inscriptions en première année de médecine, nous sera par ailleurs confirmé par la Directrice Administrative de la faculté Lyon Nord.

⁸³ Guide Théraplix des études médicales, *Opus-cité*, pp.56-57. Selon le journal *Libération* toujours du lundi 24 septembre 1994, seulement 3 610 étudiants étaient admis en deuxième année de médecine pour l'année 1993/1994 contre 6 000 en 1979.

Rédactionnelles Longues...) dont ils connaissent, après une ou deux années d'entraînement et de préparation intensifs, les tenants et les aboutissants. Leur propre réussite ne dépend plus, comme au concours, du niveau de réussite de leurs concurrents directs. D'une certaine façon, les étudiants qui entrent en deuxième année de médecine ont franchi le cap le plus délicat.

Aussi, pour avoir réussi à franchir cette difficile épreuve du concours, sont-ils pratiquement assurés de braver sans trop de peine les suivantes, internat mis à part : « *on n'est plus stressé par le concours maintenant. L'objectif c'est de faire euh des bons toubibs pour tout le monde* ». A moins d'en décider autrement ou d'un malheur spécifique, ces étudiants sont assurés « *d'aller jusqu'au bout* », de devenir médecin tôt ou tard. Et « *ils peuvent le faire à leur rythme parce qu'il n'y a pas de limitation d'inscription, contrairement à la première année du premier cycle qui a une double difficulté : c'est le concours et l'interdiction de s'inscrire plus de deux fois* »⁸⁴. Plus rien ne fait véritablement obstacle. « *Ceux qui arrêteront, ça sera par décision, ça ne sera plus parce qu'ils n'y seront pas arrivés* » nous confie l'un d'eux.

I.B. Subordination du présent des études à l'avenir professionnel

La filière médicale reliant le plus clairement du monde l'avenir professionnel au présent des études, il ne fait de doute pour personne que l'apprenti-médecin travaille à devenir médecin. Etudier, dans ce contexte, est nécessairement solidaire d'un projet professionnel. Préparer à l'exercice d'une profession précise et socialement prestigieuse, aux débouchés patentés, il ne laisse guère d'incertitudes quant aux fins et à l'avenir qui gouvernent l'action présente et quant à son dénouement. Les statistiques sont, en la matière, éloquentes, puisque les apprentis-médecins sont de loin la catégorie étudiante la plus massivement optimiste, avec les élèves de classes préparatoires scientifiques, sur leurs chances d'avenir professionnel.

Pas moins de 89,5% d'entre eux, toutes années confondues, estiment qu'ils trouveront "plutôt facilement" et "très facilement" un emploi au sortir de leurs études⁸⁵. Autant dire que, pour l'étudiant de troisième année, la question de l'avenir contient davantage de résolutions et d'acquis qu'elle n'emporte d'inconnus ou d'incertitudes. Ce n'est déjà plus dans l'ordre de l'interrogation que l'on aborde, avec ces étudiants, le thème de l'avenir et du projet professionnel, mais bien plutôt dans l'ordre de la réponse. Tout juste se préoccupent-ils de la voie qu'ils souhaiteront suivre dans ce domaine : généraliste ou spécialiste, et nature de l'éventuelle spécialité... Mais encore disposent-ils de temps pour se déterminer, l'internat ne se présentant qu'en sixième année.

Force est donc de constater que la question du projet et de l'avenir ne recouvre ici ni le même sens ni les mêmes enjeux que pour les étudiants de sociologie. Les apprentis-médecins connaissent leur future activité professionnelle. Ils savent que huit à douze années d'études leur seront nécessaires pour exercer la médecine de plein droit. Ayant franchi le cap du concours qui, seul, risquait de les éliminer définitivement du cursus des études médicales, *le souci de l'avenir trouve désormais sa solution immédiate dans le présent des études.*

⁸⁴ Propos recueillis auprès de la Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon Nord.

⁸⁵ LAHIRE Bernard, *Les Manières d'étudier*, Opus-cité, p.78.

L'avenir professionnel étant « lié de façon claire et sûre au présent des études, l'exercice universitaire⁸⁶ est immédiatement subordonné aux tâches professionnelles qui lui fournissent un sens et une raison d'être »⁸⁷. Il découle de cette situation que les étudiants de médecine, outre une forte proximité sociale sous l'angle du capital et du parcours scolaires, sont encore réunis par *la définition d'un même projet scolaire et professionnel : devenir médecin*. Pour ces étudiants, le sens de l'action présente est marqué du sceau de l'évidence. Contentons-nous de constater ici-même que le seul fait de soulever avec ces étudiants la question de leur avenir professionnel suffit à provoquer chez eux un effet comique irrépressible qui montre clairement ce qu'une telle interrogation peut avoir de saugrenue. On ne pose pas, à ces étudiants et contrairement à d'autres, la question de leur projet professionnel car celle-ci ne se pose pas...

« M.M. : Je ne crois pas trop m'avancer en pensant que vous voulez être médecin ? Enquêtée : (En riant) Ah ouais ! (Rires) Là je suis bien partie (éclats de rires) »

I.C. Devenir plutôt spécialiste ! Dans quelle spécialité ? Il est trop tôt pour le dire

Hormis quelques exceptions, les étudiants de troisième année se sentent encore trop jeunes dans le cursus médical pour dès à présent arrêter le choix de leur orientation future. Ce n'est qu'en troisième année, en effet, lors des premiers stages hospitaliers obligatoires accomplis dans différents secteurs de la pratique médicale, que ces derniers commencent à se confronter aux divers domaines de la médecine et à ses spécialités. Mais contrairement aux étudiants sociologues dont la discipline ne procure pas d'avenir précisément défini, les étudiants médecins ne sont déjà plus confrontés aux affres de la décision sur l'avenir.

Il leur reste suffisamment de temps et de choses à découvrir ou à explorer pour qu'on ne leur demande pas de se déterminer dès à présent sur la voie médicale qu'ils souhaitent suivre. Mis à part cette étudiante qui vint à la médecine pour devenir psychiatre (« *moi je voulais faire médecine pour être psy, et (en souriant) j'ai pas changé d'avis !* »), ces étudiants n'ont encore qu'une très vague idée du type de médecine qu'ils souhaiteraient exercer. Ils commencent à y réfléchir, ont déjà des préférences... Mais ils ne sont encore sûr de rien.

« M.M. : Tu sais ce que tu veux faire ? Enquêté : Euh pas exactement. La gynéco, enfin, l'obstétrique plutôt, m'intéresse un peu. Mais euh pour le moment, non, je suis en train de voir, un peu de passer dans les services. Mon opinion va se faire petit à petit quoi. Mais je suis pas pressé de me décider » {Père : Technicien photographe, CAP de photographie ; Mère : Aide familiale, brevet des collèges}.

« M.M. : Donc tu veux être médecin ? Enquêté : Ouais ! M.M. : Est-ce que tu sais déjà ce que tu veux faire ? Enquêté : Ben... Je me dirige plutôt dans la pédiatrie en ce moment. Enfin, j'aimerais faire de la pédiatrie. Alors pour l'instant je suis qu'en troisième année. Donc j'ai encore euh trois ans, un peu plus de trois ans devant moi pour me décider » {Père : kinésithérapeute ; Mère : arrêt de travail (esthéticienne), brevet des collèges, et CAP}. « M.M. : Est-ce que vous savez ce que vous voulez faire ? Enquêtée : (En souriant) Nan, je change d'avis tous les

⁸⁶ Entendons toutefois par là le *fait d'étudier* plus que la pratique intellectuelle en ses diverses modalités qui, pour sa part et même si ces deux niveaux ne sont sans doute pas pleinement séparables, peut être plus directement dépendante d'objectifs comme par exemple la réussite aux examens ou du type de sanctions institutionnelles proposées...

⁸⁷ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers, Opus-cité*, p.89. C'est nous qui soulignons.

mois (rires). Ouais. Donc je sais pas du tout. Disons que je veux pas travailler en cabinet, je veux travailler dans un hôpital [...] M.M. : D'accord... donc a priori euh internat quand même ? Enquêtée : Ouais ouais sûrement ! De toute façon, même si je dois être généraliste, je ferai l'internat, de toute façon » {Père : Carrossier automobile, CAP ; Mère : Agent de service, brevet des collègues}.

L'indétermination des étudiants face à la multiplicité des domaines médicaux en présence ne les empêchent toutefois pas d'envisager préférentiellement leur avenir dans un des secteurs spécialisés de la médecine. Après trois années d'études, la figure du médecin généraliste ne séduit plus grand monde. Elle se voit supplantée par celle, plus "prestigieuse" et valorisante, du spécialiste : « *Spécialiste oui ! Pas généraliste !* » ; « *Ah non ! Il est hors de question que je finisse généraliste, (en souriant) que je finisse comme ça* ». Comme l'exprime encore l'une de nos interviewées : « *c'est vrai que quand on commence des études de médecine, il y a la tentation de devenir un grand spécialiste* ». Voie royale de la formation médicale, le concours de l'internat obtient la majorité des suffrages d'un public étudiant déjà rodé aux épreuves concurrentielles. L'immense majorité des étudiants de troisième année envisage ainsi de passer l'internat et de se former à une spécialité⁸⁸.

« Enquêté : Je préférerai faire une spécialité. Si je peux la faire, donc euh si je réussis l'internat je ferai une spécialité. Je compte bien passer l'internat oui » {Père : Chirurgien gynécologue ; Mère : Sans profession, licence d'anglais-espagnol « M.M. : Est-ce que vous savez déjà ce que vous voulez faire ? Enquêtée : (Promptement) Nan ! Spécialiste oui ! Pas généraliste ! Bon, passer l'internat, ça c'est un objectif. Maintenant euh il y a pas mal de paramètres finalement qui rentrent en ligne de compte. Mais c'est vrai qu'en l'espace de deux trois ans, il peut se passer pas mal de choses donc je sais pas, je sais pas bien. (En souriant) Mais en tout cas euh normalement l'internat. Mais dans quelle spécialité ? Je sais pas encore. J'ai pas suffisamment fait de stages pour euh savoir exactement ce qui m'a vraiment intéressée. Parce que là j'ai fait seulement deux stages » {Père : Professeur de biochimie à la faculté de médecine Lyon-Nord, Directeur d'unité INSERM, Docteur en médecine, Docteur en biologie ; Mère : sans profession, BTS d'action sanitaire et sociale}. M.M. : Donc a priori [faire] une euh spécialité ? Enquêté : Ah ouais ouais ! Ah ouais ! Ça ça ouais ! Ouais ! Ah non ! Enfin, je me dis ça maintenant, (en souriant) peut-être que je changerai mais euh... Ah non ! Il est hors de question que je fasse... que je finisse généraliste, (en souriant) que je finisse comme ça. (En riant) Ah non, je sais pas, c'est vraiment l'truc qui me... (avec dégoût) ça m'botte pas du tout quoi. C'est vraiment... ça m'paraît rebutant euh et morne et tout. Puis travailler tout seul dans son cabinet c'est... ça serait trop l'horreur. Moi j'aime bien... à l'hôpital c'est bien parce qu'on a l'équipe d'infirmières, puis y a le reste de l'équipe médicale avec les médecins » {Père : kinésithérapeute ; Mère : arrêt de travail (esthéticienne), brevet des collèges, et CAP}. « Enquêté : ça serait un peu brutal de me décider dès maintenant dans la mesure où j'ai pas fait toute la gamme des stages hospitaliers. [...] Alors a priori disons que généraliste personnellement je pense que c'est le mode de pratique le plus intéressant, mais dans l'absolu. Mais le problème c'est que actuellement t'as énormément

⁸⁸ Plus des deux tiers des étudiants de notre échantillon.

de contraintes en tant que généraliste t'as à faire face à une concurrence assez acharnée, t'es payé 110 balles la consultations maintenant. Donc si tu veux gagner ta vie ben il faut que tu fasses défiler les patients et bon en général quand tu vas chez le généraliste il passe 10 minutes un quart d'heure. En 10 minutes un quart d'heure, j'ai pas une grande expérience de la médecine mais actuellement ce que j'en vois me permet de dire que c'est pas de la bonne médecine quoi. C'est trop rapide tu peux passer à côté de trucs graves euh tu peux, je pense pas que c'est d'une grande efficacité thérapeutique » {Père : Ingénieur conseil libéral, diplômé de l'ENSAM et de l'Institut de Contrôle de Gestion (ICG) ; Mère : Médecine acupuncteur homéopathe libéral}. « Enquêtée : pour l'instant (en souriant) je découvre plutôt, il y a plein de choses qui me font envie mais bon là dire euh... Je veux passer l'internat mais, en fonction de mon classement je ne sais pas. S'il y a quelque chose qui me tente à ce moment là oui, mais, sinon, généraliste ne me dérangerait pas non plus » {Père : Ouvrier plâtrier-peintre , CAP ; Mère : Employée de crèche, certificat d'études}.

Des études déjà longues, le souci de fonder une famille, conduisent toutefois quelques étudiantes, issues de la bourgeoisie, à ne pas exclure d'exercer une médecine générale. Suivre une spécialité prolongera davantage encore le temps des études, et risque, à terme, d'entraver la réalisation d'éventuels projets familiaux. Cette préoccupation familiale, tempérant les ardeurs professionnelles, se retrouve, lorsqu'elle s'exprime, exclusivement du côté des jeunes filles, même si celles-ci ne sont pas nombreuses à évoquer cette tension entre projets familiaux et suivi d'études prolongées. Les garçons, pour leur part, ne sont pas portés à voir dans le prolongement des études une difficulté majeure à leurs éventuelles aspirations familiales, sans doute parce qu'ils sont traditionnellement déchargés des responsabilités d'éducation les plus lourdes et les plus coûteuses.

« Enquêtée : ça va être fonction aussi de (...) (lassitude) de mon courage pour passer le concours de l'internat. Mais bon je vais le passer quand même parce que... c'est un concours difficile. Et puis bon euh il faut voir aussi ce qu'on veut euh, la vie de fam... Si on est mariée, pas mariée euh (rires). Bon y a ça aussi hein qui [1 mot] M.M. : Bien sûr ! Enquêtée : Donc moi pour l'instant (en riant) ça va euh (rires). Mais bon euh ça compte quoi, aussi... Faut voir ce qu'on veut faire, ce qu'on recherche » {Père : Médecin généraliste ; Mère : sans profession, diplôme d'infirmière}. « M.M. : Est-ce que tu sais euh c'que tu veux faire ou Enquêtée : Du tout ! (rires) M.M. : Pas du tout, aucune idée alors... Enquêtée : Pas du tout du tout non. Vraiment pas. Bon à la limite euh j'pense pas faire une grande carrière hospitalière parce que euh bon euh, j'ai d'autres euh d'autres sortes d'intérêts genre la famille bon M.M. : ouais Enquêtée : (en souriant) ça paraît un peu vieux mais bon c'est vrai que, c'est vrai que tous les euh, tous les chefs de service que je vois bon ben c'est le service et puis après la famille quoi M.M. : ouais Enquêtée : Donc là, a priori, ça m'intéresse moins M.M. : Ouais Enquêtée : Mais après spécialiste ou généraliste alors là j'ai pas du tout d'idée » {Père : Directeur commercial France Télécom, Licence de physique-chimie, concours ingénieur France Télécom ; Mère : sans profession, niveau seconde} « Enquêtée : Au début c'était la pédiatrie qui m'intéressait. Et puis, petit à petit, on devient un peu plus

réaliste, on se dit qu'on sera peut-être généraliste mais, non, maintenant je sais plus du tout » {Père : Architecte ; Mère : Architecte}

II. Les affres de l'avenir en sociologie : disparités, fragilités et incertitudes

Là où les études de médecine définissent un futur professionnel clair et précis qui leur est immanent, les études de sociologie laissent planer un flou qui n'est pas sans conséquences sur le rapport des étudiants à leurs études et à leur avenir. Dans ce contexte d'études, le souci de l'avenir se pose avec une acuité toute particulière. Et pour cause. Car contrairement à la filière médicale, les études de sociologie, en raison même de l'étroitesse de leurs débouchés professionnels, de l'incertitude et de l'indétermination des lendemains auxquels elles préparent, définissent une situation objective dans laquelle toute formulation du futur et toute projection de l'action présente sont rendues particulièrement difficiles.

Ni professionnalisante, ni en l'état actuel des choses suffisamment prestigieuse pour assurer un avenir rassurant, la sociologie offre pour toutes perspectives, celles d'une possible mais incertaine réorientation ultérieure dans un cursus plus professionnalisant par exemple, d'un arrêt pur et simple mais aléatoire des études, du report indéfini mais inquiétant d'une entrée sur le marché du travail (du *terminus ou dies ad quem*), ou encore d'un accès sélectif et délicat au troisième cycle dont les débouchés sont d'ailleurs bien souvent mal connus. Bref, les étudiants de licence de sociologie restent, dans bien des cas après plusieurs années d'études, « hantés par l'inquiétude d'un futur inquiétant parce qu'incertain et informulable »⁸⁹ : « *il faut dire que moi je ne sais pas tellement où je vais dans mes études donc euh... donc ça m'angoisse un peu quand on ne sait pas où on va c'est vrai, on se dit qu'on perd notre temps et tout parce que je ne sais même pas ce que j'ai envie de faire après...* », nous dit l'un d'eux.

Les enjeux restent entiers à son endroit. Car faire des études de sociologie ne garantit en rien le devenir professionnel. Et, dans la plupart des cas, c'est hors discipline que l'on envisage son proche avenir. A maintes égards, les étudiants sociologues interrogés ne peuvent faire autrement que de garder à l'esprit l'horizon préoccupant de leur avenir. Comme nous le raconte l'une de nos interlocutrices exprimant le besoin de parler de ses incertitudes d'avenir avec ses proches : « *c'est plus des interrogations sur mon avenir, sur ce que je pourrais faire, des choses donc qui m'aident à voir où est-ce que je pourrais aller quand je me sens un peu paumée là dedans (...) c'est important, il y a des moments où ça m'angoisse donc j'ai besoin d'en parler pour me sentir un peu soutenue, pour me sentir aidée...* ». Ni sélectives, ni professionnalisantes, les études de sociologie encouragent et renforcent ainsi l'expression d'une diversité des attentes tant scolaires que professionnelles chez un public déjà disparate sous l'angle du passé social et scolaire.

II.A. La sociologie : des études à court terme

Dans l'ensemble, ces étudiants développent des perspectives d'avenir disciplinaires plutôt courtes. Plus des trois quarts de nos enquêtés ne projettent au-delà d'une année d'études supplémentaire leur avenir en sociologie. Certains souhaitent obtenir leur licence de sociologie et se réorienter dans un cursus professionnellement plus qualifiant comme les IUFM par exemple (« *Je voudrais rentrer à l'IUFM et il me faut une licence donc. Je ne vois pas l'utilité de continuer après d'autant que ça ne m'intéresse pas suffisamment*

⁸⁹ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Opus-cité, p.89.

pour continuer. Si vraiment j'étais accrochée à la socio, oui, peut-être. Mais non ! Ça ne m'intéresse pas suffisamment pour continuer »).

D'autres n'excluent pas de mettre un terme à leurs études dès la fin de la licence (« *je crois que je vais m'arrêter là parce que ça ne m'intéresse pas (...) je vais faire autre chose un petit peu que la fac...* »). D'autres encore, prenant acte de leur indécision, envisagent une maîtrise de sociologie mais ne se risquent pas plus avant (« *j'ai envie de continuer l'année prochaine puis après je verrai* »). C'est dire combien le futur proche de ces étudiants s'inscrit fréquemment en rupture avec leur action présente.

Bien loin d'être l'exception, ces horizons bornés constituent l'"ordinaire" de cette population étudiante parfois pressée d'en terminer avec une discipline d'études qui trop souvent ne lui permet guère de s'inventer un avenir (« *je ne vois pas d'aboutissement* »). En définitive, on ne peut qu'être frappé par le nombre de ces étudiants qui pour n'avoir pas initialement souhaité entrer et étudier en faculté de sociologie ne souhaitent pas davantage y rester.

Enfin, à cette projection disciplinaire sur le court terme qui déjà caractérise nos interlocuteurs sociologues, il faut ajouter la relative disparité des perspectives professionnelles évoquées peu ou prou sérieusement par les étudiants. La diversité prime dans ce contexte d'études. Ecole d'assistante sociale, Ecole d'éducateur, I.U.F.M., C.P.E., Orthophonie, Ecole de commerce, Agent culturel, Technicien son, Enseignement et recherche, constituent l'éventail des orientations scolaires et professionnelles citées. Et c'est encore sans compter ici avec ceux là mêmes qui restent dans le plus grand flou et ne savent pas dire ce qu'ils aimeraient faire.

II.B. Des perspectives conjuguées au conditionnel

Mais ce n'est pas tout. Car le constat de la forte disparité des perspectives se double fréquemment, dans les propos, d'une vulnérabilité discursive qui exprime tout à la fois la ténuité du capital confiance avec lequel ces étudiants composent, et l'étendue des impondérables qui subordonnent la réalisation de l'avenir souhaité à une série de conditions dont les étudiants ne se sentent pas complètement maîtres. On ne peut ici qu'être frappé par l'ampleur des précautions oratoires qui structurent leurs propos et la méfiance qui les anime. On ne vend pas la peau de l'ours avant de l'avoir tué ! Et il faut parfois peu de choses pour bousculer et bouleverser un dessein pourtant prudemment élaboré.

C'est ainsi dans une rhétorique du conditionnel que ces étudiants évoquent leurs éventuelles perspectives d'avenir : « *J'essaierai de rentrer à l'IUFM bien que ce soit compliqué mais je... ne désespère pas* », « *ça a changé depuis que je suis en socio* », « *si je réussis le concours* », « *même si je ne suis pas prise* », « *je compte normalement aller jusqu'à la licence* », « *ou alors il faut tenter les IUFM dans les coins où personne ne veut aller mais...* », « *Ça dépendra des événements en fait* », « *je n'ai pas franchement de stratégie là dessus...* », « *je verrai* », « *il y a plusieurs possibilités* », « *c'est soit je ... soit je* », « *et sinon...* », « *j'avance comme ça quoi, par pas* », etc.

Contrairement aux clercs composant l'élite qui trouvent dans les assurances du présent sur l'avenir permises par le prestige de leur formation les conditions nécessaires à l'oubli de soi dans le présent des pratiques, le souci de l'avenir est à son comble dans les filières qui, de par leur situation objective, prennent le moins en charge les chances et les préoccupations d'avenir (scolaires, professionnelles...) des étudiants qui pourtant comptent au nombre de ceux qui en auraient objectivement le plus besoin.

II.C. Les effets d'une difficile projection de l'action présente sur le sens des études

Ces incertitudes quant à l'avenir, ce sentiment d'être en situation transitoire, ou encore d'être sans perspective réelle, que le présent des études n'offre guère de prise sur le futur, etc., peuvent avoir d'importantes conséquences sur le rapport des étudiants à leurs études. Comme l'écrivaient déjà dans les années 60 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « un avenir lié au présent par trop de médiations »⁹⁰ contribue indubitablement à déréaliser le sens de l'action présente et à faire de l'avenir une question préoccupante et angoissante. Pour ceux qui effectuent des études dans un souci de qualification professionnelle, qui n'envisagent pas de devenir sociologue et qui développent des perspectives intradisciplinaires plutôt courtes, c'est la pertinence même des efforts à produire qui se trouve alors mise en cause, de même que le sens de l'action présente.

« Enquêtée : Je ne sais pas. J'ai l'impression qu'on est... tous en socio mais qu'on ne sait pas franchement ce qu'on veut faire. Avec la socio, c'est aussi ça qui fait que... M.M. : Mm. Vous tournez un peu en rond quoi ? Enquêtée : Voilà ! Voilà ! M.M. : Mm. Enquêtée : [...] La plupart du temps on ne sait pas ce qu'on fait là. M.M. : Mm. Enquêtée : Ça nous intéresse et en même temps c'est pas... Enfin, ça nous intéresse sans nous intéresser, c'est-à-dire qu'on est content d'être en licence de socio, il y a certains cours qui sont bien, il y en a d'autres qui nous passent au dessus de la tête et puis euh bon on sait que pour avoir la licence, on est obligé de travailler. Donc on essaie de se motiver quand-même » {Père : Directeur d'entreprise, Docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, Pharmacienne de formation}.

« Il faut imaginer les effets *sur le moment présent des études* que ces différences de rapport au temps futur peuvent produire. En effet, certains étudiants de facultés peuvent éprouver un sentiment d'anomie. Travailler universitairement pour quoi ? Dans quel but ? Avec quels objectifs ou quelles récompenses en vue ? Les faibles perspectives d'emplois ou les perspectives d'emplois de moins en moins qualifiées ne peuvent placer les étudiants dans des conditions mobilisatrices en matière d'appropriation de connaissances universitaires.

« Ainsi, les connaissances "transmises" peuvent manquer de cadre et de pertinence. A quoi me serviront-elles ? Dans quels contextes professionnels me sera-t-il possible d'en faire usage ou d'en bénéficier ? Ne suis-je pas en train de perdre mon temps en suivant de telles études ? Autant de questions qui ne manquent pas de se poser avec acuité à ceux qui poursuivent les études à faible perspective professionnelle. On sait bien d'ailleurs que derrière les interrogations sur l'utilité des connaissances se cachent souvent des inquiétudes sur l'avenir bien plus qu'une mise en question des connaissances elles-mêmes »⁹¹.

A quoi faut-il se raccrocher, en effet, lorsque les pratiques présentes sont à ce point distendues de tout horizon professionnel et que toute projection dans le futur est rendue bien difficile ? L'action d'étudier peut alors se vider de son sens et faire place à un sentiment de vacuité, d'absurde et de désarroi. Lorsque c'est avant tout sous la contrainte d'une sélection négative que l'on étudie une matière disciplinaire dont les débouchés sont peu prometteurs, la croyance minimalement nécessaire à l'exercice assidu du métier d'étudiant peut en effet

⁹⁰ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Opus-cité, p. 87.

⁹¹ LAHIRE Bernard, *Les Manières d'étudier*, Opus-cité, p.79.

alors faire défaut aux étudiants, et la matière d'études leur apparaît comme déréalisée et superfétatoire.

II.D. Un avenir qui reste à inventer

Soucieux de leur avenir, nombreux sont les étudiants portés à inventer, parfois en les bricolant, des solutions d'avenir (scolaires et/ou professionnelles) plus ou moins réalistes et optimistes, que leur orientation présente ne profile guère. A maintes égards, ces étudiants ont affaire à une forte contradiction. Ils sont entrés dans le supérieur avec l'espoir de s'armer pour affronter le marché du travail dans les meilleures conditions possibles. Ils réalisent pourtant que leurs études ne renvoient à aucun contexte professionnel précis, si l'on excepte le métier d'enseignant-chercheur. Tout se passe comme si ces étudiants étaient progressivement conduits, au cours de leur cursus, à s'inventer tant bien que mal un avenir par des voies plus ou moins détournées et par un ensemble d'ajustements successifs aux contraintes d'avenir plus ou moins imprévues de leur situation d'études présente.

Celle-ci ne réunissant pas les conditions favorables pour se positionner sur le marché de l'emploi, il convient d'imaginer pour son propre salut professionnel d'autres solutions, d'autres ressorts, scolaires ou extra-académiques, réalistes ou fantaisistes selon les cas. Ainsi en va-t-il, par exemple, de ces étudiants qui misent explicitement, autant sinon davantage que sur leurs études, sur l'exercice présent d'une activité extra-scolaire, salariée ou non, dans l'espoir de se positionner progressivement sur le marché du travail (« *je sais pas trop exactement pour l'instant, c'est un peu vague, j'ai des projets mais, de toute façon je dois faire l'armée, je vais faire l'objection de conscience déjà pour acquérir une petite expérience professionnelle* ⁹² »). De même en est-il de ces étudiantes qui placent leurs espoirs professionnels dans le concours des IUFM, non pas toujours dès l'abord à l'entrée dans l'enseignement supérieur mais parfois progressivement. Ou encore ceux qui, largement désengagés de leurs études, flairent le "bon coup" ou le tour de "passe-passe" qui leur permettrait, le moment venu, de se sortir d'affaire.

A l'étude, on s'aperçoit que les manières dont se pose la question de l'avenir sont en sociologie bien davantage qu'en médecine fortement dépendantes des situations personnelles des étudiants. L'explication réside pour une bonne part dans le fait que, dans ce contexte d'études et contrairement aux études médicales, l'avenir n'est pas tout entier résolu dans le présent de la formation. Chacun y va ainsi de sa propre expérience, de ses relations, ou des opportunités éventuelles du moment, pour définir d'éventuelles perspectives...

II.E. Attendre et voir venir

C'est au terme d'une sélection négative, à la suite d'une orientation décidée à la dernière minute, après avoir entamé un autre cursus d'études, ou en raison de "vœux non exaucés", que les étudiants concernés ici ont entamé leur cursus de sociologie. Indécis, la question du futur est pour eux un dilemme tant elle reste dans une large mesure informulable : « *En fait je ne sais pas vraiment ce que je veux faire* » ; « *Je ne sais (en souriant) pas trop en fait* » ; « *Je me cherche encore un peu* ». Ces étudiants n'ont pas d'idée précise sur le métier qu'ils pourraient exercer. Ces derniers n'imaginent pas non plus leur avenir scolaire

⁹² Dans un contexte d'études qui ne prépare pas ou mal au marché du travail, toutes les occasions sont bonnes pour rechercher une expérience professionnelle. On essaie, faute de mieux, de mettre progressivement un pied dans le monde professionnel, d'y pénétrer progressivement, de se faire un CV par des voies détournées et d'acquérir une expérience professionnelle faute d'avoir des études à haute valeur marchande sur le marché du travail.

à long terme dans la discipline, tout à la fois en raison de l'intérêt timoré qu'ils portent à leur matière d'études et de leur scepticisme quant à leur capacité à intégrer un troisième cycle forcément sélectif. Le problème reste ici entier : ils n'envisagent pas de faire un doctorat ni même un DESS, savent que la concurrence pour les troisièmes cycles est rude, mais n'imaginent pas ou ne disposent pas de solution de rechange.

Pour autant ces étudiants souhaitent poursuivre leurs études, et non se risquer sur le marché du travail. Aussi sont-ils portés à différer, de façon toute provisoire, le moment d'une décision qu'ils ne se sentent pas en mesure de prendre *hic et nunc*, et, demeurant dans l'expectative, gardent l'espoir que leur situation se décante d'elle-même, au fil des ans par exemple, année d'études après année d'études... Ces étudiants avancent pas à pas, se déterminent moment après moment, étape après étape, sur le court terme, dans un avenir quasi-immédiat (« *pour l'instant* » ; « *pour le moment* » ; « *là, j'essaie de bien finir un truc cette année* ») même si certains évoquent, incrédules et sur le mode du "on ne sait jamais", l'éventualité d'un troisième cycle. Ils souhaitent poursuivre leurs études tant qu'ils le pourront, c'est-à-dire tant que leurs résultats le permettront pour aller... aussi loin que possible : « *si ça marche toujours bien, bon je vais essayer d'aller le plus loin possible* » ; « *je vais essayer d'avancer au maximum* ». Les études, même faiblement prestigieuses, restent un espoir sur l'avenir. Mais avant tout, elles constituent le moyen de retarder d'autant une entrée sur le marché du travail pour laquelle l'on se sait doté de bien maigres atouts.

Dans ces conditions, la maîtrise de sociologie constitue l'unique alternative réaliste à leur indécision. Ils ne s'aventurent au-delà de ce futur immédiat que pour dire leurs incertitudes : « *après je verrai* », « *après, je ne sais pas* », leurs angoisses : « *je suis un peu perdue* », à un moment de leurs parcours où se fait plus pressant le souci de l'avenir : « *on peut plus fermer les yeux sur ce qu'on est réellement en train de faire . Donc ou on abandonne, ou on tire encore un peu sur la corde* ».

« Enquêtée : Je sais (en souriant) pas trop en fait... en DEUG, j'avais bien envie... indépendamment de tout ce qui peut se passer en dehors mais euh, comme ça, je me disais que j'aimerais bien continuer, mais c'était un peu un projet comme ça mais j'aurais bien aimé faire de la recherche. Et puis là en fait, plus ça va plus je (en riant "jaune") sais plus en fait. Mais en tout cas je voudrais faire une maîtrise. J'avais envie de continuer l'année prochaine, puis après je verrai [...] « M.M. : Donc en fait pour l'instant, vous voulez faire une maîtrise et puis après vous ne savez pas ? Enquêtée : Voilà. Après je verrai. [...] Là, je suis un peu perdue moi (rires) » {Baccalauréat A1 mention Assez bien, Père : Enseignant à l'école des Arts Appliqués de Lyon - Artiste peintre, niveau baccalauréat ; Mère : Institutrice spécialisée en IM PRO (Institut Médico-professionnel)}}. « Enquêté : Je pense que surtout en licence il y a, je pense qu'il y a un pont à franchir, parce qu'on se pose les vraies questions, il y a les problèmes des débouchés qui commencent à... se présenter quoi. On se pose les vraies questions, ce qui fait qu'à la fin euh en licence je pense que c'est déterminant quoi M.M. : Ouais. C'est un peu un tournant Enquêté : Ouais ! C'est un tournant c'est plus euh... on peut plus fermer les yeux sur euh sur ce qu'on est réellement en train de faire. Donc ou on abandonne, ou on tire encore un peu sur la corde. C'est ce que je suis en train de faire là parce que je redouble et parce que... il faut, j'ai envie d'avoir, de finir le cycle bac + 3. [...] M.M. : D'accord, et tu sais jusqu'où tu veux aller ? Tu veux t'arrêter en licence ? Enquêté : Non, non, je pense pas

m'arrêter en licence. Je vais essayer de faire une maîtrise encore. Je me cherche encore un peu. Là j'essaie de... bien finir un truc cette année, et peut-être que ça va me relancer pour l'année prochaine [...] j'ai aucun projet professionnel donc euh je vais essayer d'avancer au maximum pour l'instant » (il redouble sa licence) {Baccalauréat B, mention Assez bien, Père : Ouvrier cisailleur retraité, Analphabète ; Mère : Sans profession, Analphabète}. « Enquêté : Là je vais essayer de... bon... il faut que j'ai ma licence cette année [c'est sa troisième licence] et puis après je dois arrêter de toute façon deux ans pour faire mon objection de conscience. Et après, je sais pas. Si j'ai envie de recommencer, peut-être que j'aurai envie... Dans ce cas, j'aimerais bien essayer de continuer, de faire la maîtrise. Je sais pas... L'une des possibilités, quelque chose qui m'intéresserait, ça serait de pouvoir euh faire mon objection de conscience dans une association de protection de l'environnement pour pouvoir faire mon (...) mon mémoire en fait, parce que j'essaie de faire un mémoire sur les associations de protection de l'environnement, donc pour travailler, faire de l'observation participante, mais je sais pas / M.M. : / et faire votre maîtrise en même temps quoi ? Enquêté : Ouais. Soit essayer de m'arranger avec l'administration ou alors le faire euh deux ans après. Mais c'est pas... C'est juste une idée comme ça. (Ton angoissé) Mais en fait je sais pas vraiment ce que je veux faire hein. M.M. : Mm. Et je sais pas, est-ce que par contre vous avez euh des projets professionnels ou non ? Enquêté : (Angoissé) Non ! Non. Justement, c'est euh... Non. M.M. : Ouais. Vous ne savez pas (...). Enquêté : Ouais (...). (En souriant) Non, non, pas du tout. » (Il triple sa licence !) {Baccalauréat G1, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse dans un magasin de vêtements, CAP de secrétariat}. « M.M. : Est-ce que tu sais jusqu'où tu veux aller ? Enquêté : Ben en fait pas trop non, pour le moment euh pffff ça me plaît bien donc je continue. Si ça marche toujours bien bon je vais essayer d'aller le plus loin possible, et euh si ça marche moins bien euh je vais essayer de faire euh soit de dévier sur une école de journalisme pour pouvoir faire un peu de photo en même temps. Et autrement ben (faiblement et en hésitant) je sais pas. Si journaliste non plus, (peu enthousiaste) peut-être dans l'éducation quoi euh animateur spécialisé » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), Père : Ouvrier mouliste, certificat d'études ; Mère : Employée de grande surface, certificat d'études}.

II.F. Vers une reconversion scolaire

Le Guide de l'Étudiant de la faculté d'Anthropologie et Sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 1994-1995 fait clairement cas de cette catégorie d'étudiants : « Les enseignements du D.E.U.G. de Sociologie s'adressent aussi bien aux étudiants qui envisagent de poursuivre leur formation dans la discipline en deuxième cycle qu'à ceux qui, après avoir obtenu le D.E.U.G., se dirigeront vers une formation professionnelle »⁹³. Et parmi les objectifs officiels de la Licence de Sociologie, on trouve celui de « l'accès à la première

⁹³ Guide de l'étudiant 1994-1995, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2, p.35.

année de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.), qui prépare aux carrières de l'enseignement »⁹⁴.

Pour l'essentiel de *sexe féminin*, ces étudiantes se caractérisent et se différencient de leurs homologues sociologues tout à la fois par un très faible engouement pour leur matière d'études qui, dans la plupart des cas, n'a constitué qu'un *choix par défaut*, par le fait de souhaiter *arrêter la sociologie en licence*, par la définition d'un *projet scolaire et professionnel extra-disciplinaire précis*, et par la fréquence de leurs *investissements au sein d'activités extra-académiques*.

Trois modalités d'orientation dans la discipline sont ici globalement repérables qui font du choix de la sociologie une alternative purement négative. Plusieurs étudiantes avaient une préférence pour la psychologie mais s'en sont vu refuser l'accès. D'autres n'y sont venues que par le détour de réorientations. Enfin, on trouve des étudiantes pour qui la sociologie semblent avoir constitué l'orientation la moins déplaisante possible.

Dans tous les cas de figure, les études de sociologie n'apparaissent jamais sous le jour d'une *prédilection*. Pour ces étudiantes, il ne s'agit pas de persévérer dans cette voie en cherchant à poursuivre leurs études en maîtrise ou en troisième cycle, mais bien plutôt de viser *un niveau donné de certification*, et, en l'occurrence, la licence. Celle-ci doit leur permettre de se réorienter en direction d'une *formation professionnelle*, telle que les I.U.F.M., les écoles d'éducateurs ou les écoles d'assistantes sociales, et, plus généralement, de travailleurs sociaux. Ce n'est pas leur avenir dans la discipline qui est en jeu. Mais bien plutôt le succès de leur réorientation qui passe, préalablement, par l'obtention de la licence⁹⁵.

En entrant à l'université au sortir de leur scolarité secondaire, ces étudiantes attendent de leurs études une qualification professionnellement reconnue, qu'elles leur donnent un métier et soient susceptibles d'offrir les nécessaires garanties sur l'avenir. De ce point de vue, les études de sociologie ne présentent guère, sur le futur, les assurances recherchées. Aussi est-ce parfois dans le désarroi que l'on suit des études qui, en l'état, ne permettent pas de savoir de quoi demain sera fait. Le passage à l'Université est alors fréquemment vécu comme une expérience négative et déroutante dont il convient de s'extirper au plus vite.

Notons à cet égard que si quelques une de ces étudiantes sont entrées en faculté avec la ferme intention d'y décrocher une licence pour se réorienter dans une formation professionnelle, la majorité d'entre elles, au contraire, semblent s'être déterminées plus tardivement, en cours de cursus. Tout se passe alors comme si ces étudiantes, face à la ténuité des perspectives professionnelles offertes par des études pour lesquelles elles ne voient « *pas d'aboutissement* », cherchaient désespérément à rebondir, par le biais de concours, en convertissant le plus fructueusement possible un capital scolaire professionnellement non qualifiant. Aussi n'est-il pas rare de voir ces étudiantes, afin de diversifier leurs chances, envisager plusieurs reconversions possibles y compris dans le cadre de formations accessibles sans la licence.

Ainsi en va-t-il, par exemple, de cette étudiante qui, désarçonnée par le peu de solutions professionnelles qui s'offrent à elle, se dit prête à perdre les années d'études déjà effectuées pour « *repartir à zéro* » si par malheur, précisément, elle ne parvenait pas à les convertir utilement. Sa situation scolaire présente, en l'absence de débouchés clairement identifiables, génère chez elle toutes sortes d'inquiétudes. Celles notamment de

⁹⁴ Guide de l'étudiant 1994-1995, *Opus-cité*, p.45.

⁹⁵ Si l'obtention de la licence constitue bien ce préalable nécessaire pour la quasi totalité des étudiantes concernées ici, il convient malgré tout de préciser que certaines envisagent de postuler à des formations accessibles avec un simple D.E.U.G.

n'avoir pas d'« intitulé », de ne pouvoir non seulement se désigner comme, par exemple, future institutrice ou future orthophoniste, mais également et peut-être surtout, de ne pouvoir désigner l'avenir.

« M.M. : Vous visez quoi comme niveau de diplôme, vous avez envie d'aller jusqu'où ? Enquêtée : Alors, il y a plusieurs possibilités en fait. C'est soit... ptt, je réussis ma licence et mon dossier est pris à l'IUFM parce que je vais présenter les IUFM, même dans les écoles privées, enfin, écoles catholiques pour enseigner dans le privé, donc là je suis en train de faire les dossiers, soit... là je vais passer un concours d'orthophoniste, donc ça voudrait dire si je suis prise 4 ans encore, parce que ça dure 4 ans. M.M. : C'est-à-dire vous recommenceriez à zéro ? Enquêtée : Je recommencerais à zéro parce que en fait le problème avec la licence, enfin avec la socio, c'est que je vois pas d'aboutissement. Et je vois pas franchement vers quoi m'orienter, ne serait-ce que travailler dans un centre de recherche. Mais y a quoi ? Il y a 40 places pour tous les (en souriant) étudiants qu'on est donc... j'ai vraiment envie d'avoir un métier euh, enfin quelque chose de... M.M. : Oui, un boulot stable / Enquêtée : / un intitulé quoi déjà. Parce qu'en socio, j'ai pas d'intitulé donc euh... M.M. : Mm. Enquêtée : Euh... donc soit faire ce concours d'orthophoniste, soit rentrer à l'IUFM. Et sinon, si je ne suis pas prise, si j'ai ma licence et que je ne suis prise nul part, je vais en maîtrise de socio et je... recogite euh, pour savoir ce que je veux faire quoi (sourire) M.M. : D'accord, d'accord. Enquêtée : (en souriant) J'avance comme ça quoi, par pas » {Père : Directeur d'entreprise, Docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, Pharmacienne de formation}. « Enquêtée : Ah bah jusqu'à la licence parce qu'après j'essaierai de rentrer dans un IUFM quelconque (rires). Donc jusqu'à la licence. Donc la licence il me la faut, et j'essaierai de rentrer à l'IUFM bien que ce soit compliqué mais je ne désespère pas [...] (parlant des critères de recrutements IUFM) ça a changé depuis que je suis en socio parce qu'en terminale quand tout le monde annonçait qu'on [pouvait être] instite euh on disait n'importe quoi. Donc on est tous maintenant en psycho socio et maintenant que nous y sommes tous, on nous dit qu'on peut pas y aller, qu'on veut plus de nous donc (il faut passer en candidat libre c'est ça ?) ouais ou alors il faut tenter les IUFM dans des coins où personne ne veut aller, Reims, Lille... [...] Ah ben de toute manière je ne pense pas faire une maîtrise même si je suis pas prise aux IUFM, je le passerai autrement le concours mais je veux pas faire de maîtrise non ! Tt ! J'en ai un peu ras le bol (en riant) moi ». {Baccalauréat A1 (oral de rattrapage) ; Père : VRP, CAP de mécanicien ; Mère : Secrétaire, CAP}. « M.M. : Une fois que vous avez eu votre bac en fait euh vous vouliez faire de la sociologie? Enquêtée : Oui, alors c'est euh... moi, depuis que je suis toute petite, je veux être institutrice. Donc ça été ma branche favorite. J'ai tout fait pour entrer là dedans, et en sortant du bac j'avais été voir un conseiller d'orientation, et il m'avait dit : "vous passez votre bac, si vous êtes bien motivée, ce que vous faites, vous allez à la fac, et puis vous choisissez n'importe quelle licence". Il faut une licence pour être instite. Bon ben moi j'ai suivi ses conseils. C'est vrai qu'en sortant du bac j'avais pas de matière où je dominais le plus. C'était moyen un peu partout. Et puis comme j'avais de la sociologie en B, j'ai dit "j vais partir là-

dedans” » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), Père : Ingénieur, baccalauréat + 2 ; Mère : sans profession, niveau troisième}. « Enquêtée : Jusqu’où je veux aller ? Ça dépendra des événements en fait. Je compte aller normalement jusqu’à la licence, fin de cette année. (Ton sérieux) Je vais passer un concours au mois de février donc si je réussis le concours (d’éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse) j’arrête la socio, j’arrête là » {Baccalauréat A3 ; Père : Chef d’entreprise ; Mère : Caissière, niveau secondaire}.

Ces étudiants effectuent leur année de formation en sachant déjà qu’ils se réorienteront prochainement. Envisageant leur avenir proche *hors discipline*, c’est avant tout le diplôme qui constitue ici le point de mire des différentes pratiques d’apprentissage. On suit ses études sérieusement, assidûment, mais sans déborder d’enthousiasme. On fait son *métier d’étudiant* sans s’y oublier totalement.

Les études ne sont pas ici synonyme de renoncements. Ces étudiants développent souvent de multiples centres d’intérêts. Les études ne sont pas tout. Aussi est-il fréquent de les trouver investis dans d’autres domaines d’activité, attachés à d’autres projets, emplois d’appoints, pratiques sportives, entrée en couple, etc.

II.G. Désaffection des études et déréalisation de l’avenir

Outre les catégories précédemment évoquées, on trouve encore quelques étudiants réunis dans un même rapport à l’avenir à bien des égards *déréalisé*, indissociablement liée à leur *désengagement* des études, et dont l’un des exemples est celui de l’étudiant pion. Ces derniers, issus de milieux sociaux scolarisés et pour partie indépendants de leurs parents (logements indépendants, « emploi étudiant »), bénéficient d’une situation matérielle et statutaire relativement confortable, étroitement lié à leur statut étudiant. Celle-ci leur permet de ne pas se vivre comme de “simples écoliers” dont ils se démarquent parfois ostensiblement, mais comme de “jeunes adultes” responsables d’eux-mêmes, disposant de leur propres revenus, et en charge de la gestion de leur quotidien, etc.

Scolairement relégués mais socialement “obligés” à une scolarité supérieure malgré leur faible inclination pour la sociologie, ces étudiants se sont progressivement éloignés de la faculté qu’ils ne fréquentent plus que de façon relativement sporadique (« *si un jour j’ai pas envie d’y aller (en cours), j’y vais pas [...]* Je vais aux cours qui m’intéressent »), au bénéfice des séductions plus immédiates d’une existence matérielle confortable et indépendante. Ces étudiants, qui ne doivent de profiter des avantages de leur situation professionnelle présente qu’à leur statut d’étudiant, trouvent paradoxalement en leurs études davantage d’intérêt pour les agréments matériels qu’elles autorisent *hic et nunc* par l’occupation d’un emploi spécifiquement étudiant que pour l’étude elle-même ou les perspectives d’avenir.

Désenchantés et démobilisés, ils se sont détournés de leur métier d’étudiant et de leur matière d’études vis-à-vis desquelles ils entretiennent un rapport intellectuellement très critique. Leurs mots ne sont pas assez forts pour reprocher aux sociologues leur suffisance, leurs oeillères, leurs carcans, leur méconnaissance des choses de la vie réelle dont ils font pourtant de “beaux discours”, le caractère déréalisé de cette discipline et/ou son inutilité politique. La sociologie est présentée comme étant en fort décalage avec ce qu’ils vivent, avec les gens qu’ils rencontrent. « *La sociologie n’intéresse que les sociologues* », « *gonfle* » les gens qui n’en font pas.

Détachés de la tutelle familiale depuis peu, ces étudiants aspirent à profiter des plaisirs de leur vie présente, à jouir pleinement des possibilités offertes par leur situation, de l’argent et du temps libre qu’elle leur confère. Bien loin d’être au centre de leurs activités, les études

n'en constituent que l'antichambre. Et tout se passe comme s'ils n'attendaient rien d'elles. C'est hors contexte universitaire que ces étudiants imaginent des scénarios d'avenir (aux allures parfois rocambolesques) d'où émergent à la fois le souci, en l'absence de projet précis, d'échapper le plus longtemps possible aux contraintes les plus patentes d'une entrée sur le marché du travail, de continuer à profiter des "libertés" offertes par leur situation présente, des plaisirs de la vie, mais également celui de "flairer" le "bon coup", le tour de passe-passe qui permettrait, le moment venu, de se sortir d'affaire à bon compte, de convertir par exemple une objection de conscience en expérience professionnelle, de se servir des années passées à travailler comme pion dans la fonction publique pour accéder à ses concours internes, etc.

« M.M. : est-ce que vous savez jusqu'où vous voulez aller, ce que vous voulez faire ? Enquêté : euhhhhhh (...) (en souriant) pas exactement en fait (rires). Je pense que cette année euh, étant donné que je ne sais pas trop... de peut-être euh pas me forcer à avoir ma licence tout de suite, étant donné que j'ai droit à un an, d'autant plus par rapport à mon boulot. Parce que je n'ai pas [la moindre idée], du moins si, je vois plus ou moins, je peux faire par rapport à mon boulot passer pas mal de concours de l'éducation nationale puisque là ça va faire / M.M. : / concours interne non ? Enquêté : concours interne ouais, ça va faire quatre ans que je suis dans l'éducation nationale donc à partir de quatre ans, en étant surveillant, on peut commencer à passer les concours internes. C'est aussi pour ça d'ailleurs que je veux faire durer la fac quoi, parce que tant que je suis à la fac j'aurais ce boulot, donc je préfère. Donc euh j'ai peut-être des possibilités de ce côté là, il y a pas mal de concours certains concours de profs... CAPES de sciences éco qu'on peut passer en interne, (...) bon y a pas mal de choses dans ce genre là qu'on peut passer M.M. : donc si j'comprends bien en fait euh l'idéal ça serait de rater la licence pour en refaire une autre ? Enquêté : pour avoir un petit peu plus de temps » [...] « Enquêté : ça m'arrange plus de faire une licence étant donné que je n'ai pas vraiment de schéma professionnel et que j'ai pas vraiment les... les motivations pour aller au boulot, pour aller me faire mes... mes 30 heures par semaine et pour avoir tout ce qui s'en suit. Moi, j'préfère être étudiant qu'autre chose. (...) j'ai différents plans, bon le boulot de pion, ça dure sept ans du moins... ça dure au maximum sept ans, dans la limite d'avoir 29 ans. Là, j'en suis à ma quatrième année, le chômage, on l'touche que si on a fait les 7 ans, (en souriant) ça m'intéresse, ça serait bien de toucher un an d'chômage, bon de calculer avec un an d'chômage pour partir à l'étranger. Avec ça j'ai mes deux années, j'ai mon armée, que j'compte faire en coopération (...) donc euh en comptant les deux ans d'armée, et par mon boulot, j'peux prendre un an pour partir, me lâcher pendant un an et faire ce que je 'veux pendant cette année là, partir, donc c'est pas mal de plans qui m'intéressent vraiment plus que d'avoir un boulot et passer des concours et tout ça. A la rigueur, passer des concours et tout ça m'intéresse mais pas d'ici, je ne sais pas quand j'aurai 29 ans ou 30 ans quelque chose comme ça mais pour le moment j'préfère prévoir bon j'me prends deux ans d'armée j'vais au Brésil ou je ne sais pas où, après je me prends un an où j'pars par exemple faire une maîtrise au Québec ou à Chicago,(...) donc où j'profiterai du fait que j'puisse lâcher mon boulot pendant un an et revenir (...) et en tout arriver à sept ans de boulot pour toucher un an de

chômage et j'me pose pendant un an, à la fin où j'verrai tout ça » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), 21 ans, surveillant d'externat à mi-temps ; Père : Directeur financier dans l'import-export, diplômé d'école de commerce ; Mère : Professeur de français certifié}. « M.M. : vous savez c'que vous voulez faire ? Enquêté : professionnellement ? M.M. : ouais Enquêté : pas trop non M.M. : non, est-ce que vous savez euh jusqu'où vous voulez aller en socio ? Enquêté : ben j'crois que je vais m'arrêter là parce qu'après ça ne m'intéresse pas / M.M. : / en licence, ouais, et vous envisagez d'faire autre chose ? Enquêté : je ne sais pas, pas trop exactement, pour l'instant c'est un peu vague, j'ai des projets mais, de toute façon déjà j'dois faire l'armée, j'vais faire objecteur en fait, déjà pour acquérir une petite expérience professionnelle et puis faire autre chose un petit peu que la fac, et puis euh j'vais voir quoi soit j'vais suivre euh d'autres filières je sais pas encore, c'est pas encore bien déterminé (...) j'ai pas d'idée précise euh, j'ai des idées différentes mais pas d'idées définies encore précisément M.M. : d'accord, donc simplement vous pensez qu'vous allez arrêter après la licence ? Enquêté : ouais, j'pense, c'est pas certain hein je peux peut-être continuer, mais je ne vois pas tellement l'intérêt de faire une maîtrise dans les conditions actuelles M.M. : pourquoi ? Enquêté : parce que euh la socio c'est quand-même avant tout quelque chose qui doit déboucher sur des choses concrètes qui doit avoir un lien entre les gens qui recherchent ce qui ne va pas, ne fonctionne pas dans un système, et après les gens qui décident d'un système M.M. : mm Enquêté : et justement ce lien il n'existe plus, il me semble qu'il n'existe pas quoi, et qu'il est plutôt en opposition donc à ce moment là j'estime que toute recherche est complètement inutile, puisque euh les politiques ne tiennent pas compte de ces recherches là donc euh, moi j'trouve ça un peu... La socio j'trouve ça trop limité (...) c'est trop limité, la socio en tant que telle moi j'pense que ça ne vaut pas grand chose M.M. : ouais Enquêté : (...) et bon il y a la vie aussi qui fait qu'il faut bien vivre quoi (...) il y a d'autres choses dans la vie » {Baccalauréat B (oral de rattrapage), 23 ans, Surveillant d'externat à ¾ de temps ; Père : Conservateur ; Mère : Enseignante}.

Ce rapport clairement désinvolte et aventureux à l'avenir, qui semble fonctionner comme une fuite en avant, s'éclaire fort bien lorsque l'on considère les contradictions dans lesquelles ces étudiants sont pris. D'un côté, ils goûtent aux satisfactions d'une indépendance économique et matérielle qui, en même temps qu'elle flatte leurs vellités d'autonomie et procure un ensemble de profits immédiats, contribue à les détourner des profits ultérieurs au demeurant douteux d'un investissement scolaire. Mais d'un autre côté, ils ne doivent d'occuper un emploi spécifiquement étudiant, donc leur indépendance présente, qu'au fait d'être étudiant. Les deux aspects de la question sont pour eux intrinsèquement liés.

Cette situation est donc, par définition, de nature provisoire et transitoire. Tout incite ces étudiants à conjuguer leur vie au présent. Leurs études tout d'abord parce qu'elles sont pour eux devenues le moyen d'une indépendance (de mener une vie adulte "autonome") à laquelle ils ne sauraient prétendre dans les mêmes conditions sur le marché du travail. Les profits associés à leur emploi étudiant ensuite dans la mesure où ils sont, à terme, sans avenir, puisque limités dans le temps. Dans ces conditions, on comprend que certains de ces étudiants soient parfois davantage portés à rechercher dans des solutions aventureuses

le moyen qui leur permettrait de profiter le plus longtemps possible des avantages de leur situation actuelle qu'à envisager leur avenir, et par là même le présent, avec réalisme. Car ce faisant, ils bénéficient à la fois des avantages de la vie étudiante sans en supporter les conséquences négatives telles que par exemple la dépendance économique et domestique, et des avantages de la vie active (revenus, indépendance, etc.) sans en subir les aspects les plus contraignants en terme par exemple d'horaires, de rythme, ou de pression.

II.H. Les études de sociologie comme entreprise d'adoption : devenir enseignant-chercheur

Deux étudiants de sociologie enquêtés sont ici concernés. Passionnés par leurs études de sociologie, tentés par la recherche, ils se distinguent essentiellement de leurs congénères par *l'intérêt* qu'ils portent à leur matière d'études, la *place prépondérante* qu'ils donnent à l'étude sur tout autre activité sociale, et *par le fait d'envisager leur avenir scolaire, voire professionnel, sur le long terme, dans la discipline*. Faute d'avoir eu la "précocité" communément entendue de la "vocation", on peut parler de leurs études de sociologie comme d'une véritable *entreprise d'adoption*. Tous deux sont venus relativement tardivement à la sociologie, au terme d'un parcours déjà bien rempli et par des chemins détournés.

A les écouter et à reconstruire leurs parcours respectifs, on ne peut manquer de noter que leur orientation dans un cursus de sociologie était *improbable* tant cette perspective était éloignée de leur parcours social initial. Bref, ces deux étudiants n'entament des études de sociologie qu'à la suite de *revirements*, de changements de direction plus ou moins radicaux. Plus âgés que leurs homologues, ils ont une longue histoire sociale derrière eux lorsqu'ils entrent en sociologie. Ils ont déjà arrêté leurs études et exercé une activité professionnelle. Et c'est précisément dans le rejet de la vie active ou de leur situation professionnelle d'alors qu'ils justifient la reprise d'une activité estudiantine.

A seulement 29 ans, cette étudiante, Suisse allemande, a déjà une riche expérience professionnelle derrière elle. Diplômée en chimie à la suite d'une première formation supérieure, elle travaille durant plusieurs années comme laborantine en biochimie dans différentes universités de divers pays : « *j'ai travaillé un an en Afrique du Sud, j'ai fait de la recherche en biochimie, ensuite quatre ans à Bale. Bon, c'est à l'Université. [...] j'ai eu un travail aux Etats-Unis. Là j'ai travaillé pendant 6 mois. En fait j'avais un contrat pour trois ans que je pouvais renouveler, en Californie, je sais pas si tu connais : Stanford, c'est une grande université [...] (Tu étais chercheuse ?) Euh assistante de recherche. En fait j'avais mon propre projet et je faisais la même chose que les chercheurs* ». Laborantine, elle jouissait d'une situation professionnelle plutôt valorisante, stable et confortable, dans une branche très spécifique : la biochimie, qui, de surcroît, lui donnait l'occasion de voyager en travaillant à l'étranger, ce qu'elle appréciait par dessus tout. Au moment où cette étudiante décide de reprendre des études, elle travaille sous contrat trisannuel renouvelable dans une Université des Etats-Unis. Mais elle n'envisage pas alors d'être laborantine « *toute la vie* » : « *la biochimie euh, honnêtement, la génétique, ça me fait peur, l'avenir, j'avais pas envie de participer à ça. J'avais envie de travailler avec des gens, et en plus, j'en avais marre de travailler avec de la radioactivité tous les jours et de gaspiller ma santé* ». Lorsqu'elle décroche son travail aux Etats-Unis, elle pense être au point culminant de sa carrière : « *en plus comme j'étais assistante... je sentais mes barrières. Je pouvais plus... évoluer en fait. J'avais atteint euh dans l'échelle hiérarchique ce que je pouvais faire. C'est pas par rapport au salaire et tout ça, mais pour mon boulot, pour faire des trucs euh intéressants. Et si je*

voulais évoluer, il fallait que je recommence aussi les études. Et là je me suis dit je vais faire autre chose ».

Cet étudiant a 25 ans au moment de l'enquête. Il abandonne ses études secondaires en classe de terminale. Il ne passe pas le baccalauréat. « *J'ai arrêté quelques mois avant le bac. (En expirant) De là j'ai travaillé un moment par intérim, j'ai chômé un moment. Je suis parti à l'armée ensuite. (En souriant et amusé) A l'armée, ça a fini plus ou moins en queue de poisson (rires). J'ai eu droit au service psychiatrique pendant un mois à l'armée. Donc, après 6 mois d'armée [...] c'est là que j'ai compris. [...] Comme la vie professionnelle me plaisait pas, la vie militaire non plus, j'ai passé une équivalence au bac en cours du soir à Lyon 2, [...] puis ensuite j'ai attaqué en anglais* », et se réoriente deux ans plus tard en sociologie. N'ayant pas passé le baccalauréat, Samuel ne pensait pas faire d'études supérieures. Ce n'est qu'après une série de déboires sociaux, travail par intérim, chômage, armée, qu'il reprend des études.

Si nombre d'étudiants sociologues vivent leur présente orientation comme un choix par défaut, avec le sentiment d'y avoir été poussés malgré eux, dans la mesure où, sortant du secondaire, ils ont été objectivement contraints, faute de mieux, de s'inscrire en sociologie pour ne pas rester en marge de l'enseignement supérieur, tel n'est pas le cas de ces deux étudiants qui, pour des raisons sensiblement différentes, ont eu l'envie de suivre un cursus de sociologie. A cet égard, ils font montre d'un *profond engouement* pour leurs études et vivent ces dernières de manière *élective*. Les études de sociologie sont pour eux, désormais, comme une seconde "nature". Quelque chose qu'ils aiment étudier, apprendre, et pour laquelle l'investissement consenti outrepassé nettement le strict souci de certification. La recherche, la sociologie et/ou l'ethnologie les passionnent, et c'est dans ce domaine qu'ils veulent évoluer.

Ils ont ainsi en commun, outre l'intérêt porté à leur matière d'études, l'ambition de faire de longues études, et, en l'occurrence, un doctorat. Même s'ils savent que la concurrence pour le doctorat est rude, ils font partie de ces rares étudiants qui envisagent la réalisation de leur avenir dans la discipline. Or, cette représentation de l'avenir, en conférant une perspective cohérente au moment présent de leurs pratiques, n'est pas sans effet sur le sens et les modalités de leur action présente. Tout d'abord parce que le souci de l'avenir ne recouvrent pas les mêmes difficultés que celles auxquelles se trouvent confrontés, par exemple, les étudiants de sociologie qui, faute d'avoir un projet professionnel et/ou scolaire précis, sont encore préoccupés par leur avenir. Des incertitudes persistent ! Mais d'une nature différente : demeure alors pour eux la question non de la direction mais de la faisabilité : parviendra-t-on en doctorat : « *si tout va bien, confie l'un d'eux, ça veut dire si je suis assez doué et si financièrement c'est possible, je voudrais faire une thèse* ».

Ensuite parce que, à l'inverse des étudiants qui, par exemple, souhaitent se réorienter dans une filière professionnelle, l'avenir projeté ne s'inscrit pas en rupture avec le présent des pratiques. Ces étudiants ne travaillent pas seulement dans l'optique de la licence mais bien déjà dans l'anticipation d'un futur désiré qu'il s'agit sinon de préparer du moins de faire advenir en adoptant les pratiques intellectuelles que l'on pense être celles du chercheur : « *j'essaie justement de me constituer un capital pour la thèse, pour plus tard. Donc c'est ça en fait le but sous-jacent* », nous explique l'un d'eux. Le présent ne constitue pas le seul horizon des pratiques d'apprentissage. Les préoccupations d'apprentissage de ces étudiants dépassent clairement le souci de réussite à la licence. Au-delà du seul résultat scolaire, c'est à l'incorporation du métier que travaillent ces derniers. Les études ne sont pas quelque chose que l'on fait tant bien que mal à un moment donné de son existence. Elles sont l'objet d'une *forte identification*.

Celles-ci sont enfin la *clef de voûte* de leur existence. Clef de voûte, tout d'abord, en ce qu'elles en constituent l'activité principale et en occupent le centre. Ni l'un ni l'autre, dans l'immédiat, ne travaillent pour subvenir à leurs besoins personnels. L'un est, à sa plus grande satisfaction, totalement assumé par ses parents : « *ma bourse c'est (en souriant) c'est mes parents (rires)... Non parce que c'est clair, en fait, je sais pas (...) quasiment toute ma vie est organisée autour des études donc euh je me fiche pas mal d'avoir, enfin, si, j'aimerais bien avoir un appartement, avoir çà ou ça. C'est-à-dire que je me fiche pas mal d'être indépendant financièrement pour le moment sachant que si je devais l'être, ce serait au détriment de mes études donc euh je me fais entretenir par mes parents sans aucun complexe* ». L'autre, dans une situation matérielle moins confortable, bénéficie d'une bourse d'études avec laquelle elle tente de se débrouiller.

Clef de voûte de leur existence, ensuite, en ce que leurs études forment le noyau autour duquel tend à s'organiser l'ensemble de leurs activités sociales. Elles sont, pour eux, la préoccupation principale, celle en fonction de laquelle le reste s'organise. L'énergie est forte qui leur sont consacrées. Et ne le sont pas moins les sacrifices qui leur sont consentis. On mise avant tout sur les études. On se polarise plutôt qu'on ne se disperse. Et, par exemple, contrairement à d'autres étudiants, ni l'un ni l'autre n'investissent de leur temps et de leur force dans d'autres activités extra-universitaires, sportives, artistiques, culturelles, etc. Les études impliquent des renoncements. On y travaille tous les jours, les soirs et les week-ends. Ces étudiants aspirent à se consacrer le plus possible à leurs études : « *mon but dans la vie c'est être docteur. Après je vois rien d'autre. [...] (En insistant) C'est mon but j'veux dire. Tout tourne autour de ça. C'est net quoi, j'ai même laissé la guitare au second plan qui me bouffait du temps, enfin, je fais le vide autour* ».

II.1. Les études de sociologie : la finalité sans fin d'un loisir studieux

Plus âgés que le reste des étudiants, ils sont au nombre de ceux qui reprennent des études à côté d'une activité professionnellement stable, dans une discipline qu'ils ont eu tout le loisir de choisir : pour sortir d'un domaine scientifico-technique (« *Je voulais un peu sortir de ce domaine scientifique et technique qui me burinait un peu quoi, parce que je pense qu'en fait j'ai euh j'ai fait partie des gens qui avaient des résultats en maths donc qu'ont été orientés dans des filières euh scientifiques* ».) ; pour conforter un premier contact avec la sociologie (« *C'est quelque chose que j'ai eu envie de faire justement quand j'ai refait cette école d'infirmière... J'ai eu envie de faire de la socio parce que ça m'intéressait. En fait on a eu des cours de socio, c'est inscrit dans les programmes d'écoles d'infirmières, donc on a quelques cours de socio. Bon c'est assez bateau. On a fait une enquête et, là, ça m'a intéressée et, j'ai voulu faire ça.* »).

A la différence des apprentis-sociologues qui, sortant du secondaire, entament des études supérieures dans l'optique d'y acquérir une formation professionnelle et/ou, à tout le moins, une qualification sociale, impliquant, à terme, le souci de l'avenir, les deux intéressés ont ici déjà leur situation professionnelle bien en main. Rien ne les obligeait à reprendre des études. C'est *indépendamment* de tout souci de certification, « *pour le plaisir* », pour les « *connaissances* », ou encore, comme le dit l'un d'entre eux, dans l'esprit de la « *recherche personnelle* », qu'ils effectuent des études de sociologie. Ces dernières ne recouvrent *aucun enjeux professionnels*. Ce n'est pas ici le diplôme qui importe. De leur résultat à la licence ne dépend nullement leur avenir... Ils se distinguent donc nettement de ceux qui, dans la même discipline, se trouvent dès l'abord confrontés à des impératifs de réussite et pour qui les études sont une activité principale.

« J'aimerais continuer après la licence. Mais à la limite, si tu veux, la licence euh l'obtenir ou pas l'obtenir, je m'en fous un peu actuellement, là, dans l'état où (en souriant) je suis. Non, ce qui m'intéresse euh c'est plus ce que je peux apprendre pour moi que euh le diplôme à la fin de l'année quoi, c'est pas un impératif ». {Baccalauréat D, 29 ans, Infirmière ; Père : Expert agricole ; Mère : Institutrice, École Normale d'Alger} « Je me suis inscrit en socio, donc en première année, puisque j'estimais que euh... que j'avais pas le niveau, que j'avais besoin d'avoir ces connaissances de base, que c'était pas la peine... Le but c'était pas le diplôme, donc c'était vraiment les connaissances qui étaient associées. Donc euh je voulais pas... chercher à avoir des équivalences comme ça. J'ai seulement demandé l'équivalence pour l'anglais puis le français. Donc je me suis inscrit en première année... J'ai fais ce qu'il fallait mais sans me prendre la tête en fait puisque c'était pas euh c'était vraiment pas le but ». {Baccalauréat E, 31 ans, Enseignant dans le secondaire technique, CAPET ; Père : Facteur à la retraite, certificat d'études ; Mère : sans profession, certificat d'études}.

La position professionnelle de ces étudiants permet donc, à l'évidence, de comprendre le rapport spécifique qu'ils entretiennent à leurs études. Ces étudiants exerçant déjà un métier apprécié, leur situation matérielle présente est au principe de conditions sociales qui contribuent à faire de leurs études une finalité sans fin, vécue avec détachement, sous l'angle de la seule curiosité et de la seule aventure intellectuelle.

« Si je fais de la socio, c'est pas pour rien de toute façon. Je veux dire c'est une recherche personnelle [...] pas "qui je suis et d'où je viens, où j'vais", mais en partie. Il y a de ça ». Ou encore : « je considère la fac comme euh... Pour moi l'intérêt c'est... ça me donne matière à penser, enfin, c'est pas pédant de dire ça quoi c'est-à-dire que c'est, je sais pas des idées nouvelles, des trucs auxquels on avait pas forcément pensé »

Les études se situent en marge de leur existence sociale. Elles ne constituent pas une priorité : « c'est pas vital ». On s'y consacre autant que son emploi du temps le permet, Et lorsque l'envie est au rendez-vous. On est certes étudiants, mais on l'est d'abord à ses moments perdus : « (à propos des révisions) Oh bah je fais en fonction du temps que j'ai et puis de l'échéance qui approche » déclare l'un d'eux. Les études sont un peu à ces deux étudiants ce que la pratique d'une activité sportive, culturelle, associative, etc., sont aux étudiants "professionnels" : un à-côté, un hobbies, un loisir, non une pratique centrale. Les études constituent un investissement extra-professionnel parmi d'autres.

Ces étudiants ont ainsi en commun de multiplier les activités sociales, de développer de multiples centres d'intérêt. On ne peut donc réduire, tant s'en faut, ces étudiants salariés à leur activité estudiantine. Ils sont plus et autre chose que de "simples" étudiants. Car leurs études constituent une activité relativement marginale, à tout le moins secondaire, et non centrale, de leur existence sociale. C'est d'abord à leurs moments perdus qu'ils sont étudiants. Leur situation professionnelle et matérielle est donc ici un facteur de prime importance pour la compréhension de leur rapport à l'avenir, et, au-delà, mais indistinctement, aux études...

Conclusion

Ce qui frappe immédiatement l'esprit dès lors que l'on objective et compare les différentes situations d'études et les différentes étapes de la scolarité de nos deux populations, c'est d'abord le contraste interdisciplinaire existant entre l'allure générale, relativement stable, régulière, et homogène des parcours des étudiants en médecine, et l'aspect incomparablement plus décousu, hachuré et hésitant des parcours scolaires et sociaux des étudiants sociologues. C'est ensuite et c'est lié, l'inégale dispersion intradisciplinaire des situations d'études et des profils étudiants qui, dans une large mesure, renvoie à l'inégale puissance socialisatrice des matrices disciplinaires dont les filtres, plus ou moins épais, composent des publics inégalement homogènes et cohérents sur les plans de l'origine sociale et de l'origine scolaire, et neutralisent avec une force très inégale les effets éventuellement liés aux caractéristiques primaires des étudiants (déjà plus ou moins dispersées) dans la définition des pratiques et du sens conféré à l'action présente, par exemple en subordonnant l'action présente à l'avenir professionnel.

D'un côté, en médecine, on trouve des étudiants qui, sortant du secondaire, poursuivent leurs études dans le supérieur sans arrêt ni rupture, et vivent pleinement leurs études comme un choix, une "vocation". Les années d'études se succèdent les unes aux autres, "linéairement", et c'est ainsi que l'on gravit progressivement et sans discontinuer les échelons d'un cursus qui, à lui-même et dans une large mesure, suffit à décider de ou à "motiver" l'avenir professionnel. Mais alors qu'il est relativement aisé de reconstruire les parcours et les attentes des étudiants médecins tant sont grandes, d'un étudiant à l'autre, les proximités, la population des étudiants sociologues réunit, d'une autre côté, en un même public, une grande diversité de profils et de situations d'études à l'allure générale plus complexe et plus dominée (socialement et scolairement) : ruptures, réorientations, scolarités momentanément interrompues, désarrois, incertitudes de l'avenir, etc., et expériences scolaires et sociales diversifiées. Dans ce contexte d'études, la diversité est de "règle", ceci tout à la fois en raison de la nature plus lâche et plus large de son recrutement social et scolaire, de sa faible visibilité sociale, de la ténuité de ses perspectives d'avenir professionnel, etc. Et, en sus d'être au fondement d'une population plus hétérogène, ce dernier laisse également davantage s'exprimer les différences qui lui sont inhérentes...

Partie 2. Cadres théoriques et méthodologiques de la recherche

Chapitre 5. Langage, écrit, et savoirs

Afin de se donner les moyens de penser les formes de l'activité intellectuelle étudiante et les savoirs desquels elles procèdent, en rupture avec les représentations les plus classiques de l'idéalisme, du psychologisme individualiste, du substantialisme, ou encore de la philosophie de la conscience, il faut au préalable revenir sur le mythe hérité de la métaphysique occidentale d'une pensée hors langage (d'un langage miroir et reflet de la pensée) qui, séparant le produit de l'activité mentale de son expression, « conduit toujours à référer les différents modes de pensée à de purs états de conscience irréductiblement clos sur eux-mêmes »⁹⁶. Car en effet, ce dernier condamne le langage à n'être que le simple véhicule d'un sens pré-existant, antérieur à sa réalisation sémiotique, et à soustraire les différents processus de connaissance à leurs conditions matérielles, sociales et linguistiques, de production.

Cette rupture, fondamentale pour qui veut penser les formes de la connaissance et les activités qui s'y rapportent non pas *in abstracto* mais concrètement dans la matérialité effective des pratiques, permet non seulement de ne pas oublier que les processus de la connaissance et les manières de raisonner sont inextricablement liés à des processus sociaux de production et de manipulation sémiotiques plus ou moins particuliers mais également, et c'est indiscernable, que ces derniers sont indissociables des matériaux, des pratiques et des actes concrets dans et par lesquels ils se réalisent.

A cet égard, les activités intellectuelles des étudiants et les savoirs (donc le type de logiques, de pratiques, de matériaux...) avec lesquels ces derniers sont en prise dans le cadre de leurs activités d'apprentissage, peuvent être utilement envisagés du point de vue des théories sur l'écriture et de la raison graphique et du point de vue des connaissances historiques sur les transformations dans les procédés de scripturation, de mise en texte, d'énonciation graphique et de composition du livre (manuscrit ou imprimé).

Il y a là en effet l'occasion de rappeler d'abord ce que les pratiques intellectuelles "savantes" et leurs savoirs (théoriques, abstraits, rationnels) dont ressortissent les activités intellectuelles étudiantes, doivent aux multiples techniques scripturales et graphiques (d'objectivation, d'explicitation, de hiérarchisation, de classification...) qui, historiquement, furent au principe de l'avènement d'une tradition d'examen critique. Elles en constituent l'une des conditions centrales de possibilité et permettent, par le recul qu'elles autorisent, d'éclairer les pratiques d'apprentissage étudiantes dont bon nombre suppose l'activité d'écriture et de lecture.

C'est ensuite l'occasion de montrer comment les savoirs, les pratiques et les habitudes intellectuelles ont pu être fortement bouleversés par les transformations dans l'organisation des supports textuels-graphiques qui les portent. Les évolutions historiques du livre vers

⁹⁶ BAZIN Jean et BENZA Alban, « Avant-propos », in GOODY Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, p.7-8.

la division et la partition sans cesse renforcées des mots et des choses qui le composent (séparation des mots, paragraphes, têtes de chapitres, tables, index...) montrent d'une part comment de nouveaux procédés de scripturation du livre, appuyés sur le découpage et la fragmentation, offrent par la multiplication des repères une nouvelle rationalité à la lecture et participent, simultanément, d'une rationalisation progressive des contenus et des savoirs livresques, révolutionnant les habitudes du lire et du travail intellectuel.

Mais elles montrent d'autre part, dans le même mouvement, comment des savoirs organisés à l'écrit peuvent être inégalement formalisés par la division, le découpage, la fragmentation, et plus généralement la mise en forme et la mise en ordre de leurs contenus et de leurs principes, et s'offrir ainsi à la connaissance de manière inégalement systématique et codifiée... C'est là l'objet central des pages qui suivent.

I. Langage, pensée, et social : un rapport d'intégration nécessaire

En conférant à l'activité psychique ou mentale une existence autonome en pensant, par exemple, comme le fait Aristote, que « les sons émis par la voix sont les symboles des états de l'âme »⁹⁷, on accepte l'idée nécessairement métaphysique d'une "authentique" activité intérieure de la conscience "individuelle", fonctionnant en elle-même et sur elle-même. Celle d'une pensée purement idéale, détachée des contraintes du monde matériel, et soustraite à toute réalité sémiotique et sociale. C'est ainsi accorder une antériorité de la pensée sur le signe linguistique, de la conscience sur le langage. Il faut alors accepter l'idée d'une pensée non expressive, c'est-à-dire dont l'activité puisse prendre des formes telles qu'elles ne constitueraient pas une expression potentielle⁹⁸, ou, pour le dire encore autrement, dont le "contenu sémantique" serait distinct de son expression potentielle.

Or si la pensée précède le moment de sa réalisation langagière, qu'elle soit réalisation intériorisée ou réalisation extériorisée, en sorte qu'elle n'est en rien déterminée par elle, le sens de l'activité mentale, en tant qu'activité intelligente et créatrice de significations, n'est plus dès lors que pure représentation, pur acte de pensée d'une conscience ou « d'un "esprit" hors du temps et de l'espace »⁹⁹, anhistorique et asocial. Dans cette optique, le signe, simple « revêtement » et « moyen technique de réalisation de l'effet intérieur »¹⁰⁰, est au service de l'idée ou de la signification intrinsèque à l'activité psychique intérieure. La conscience devient une réalité isolée. C'est elle qui, en quelque sorte, in-forme le signe d'un sens qu'elle a préalablement déterminé, indépendamment et en dehors de tout matériau sémiotique. La pensée, donc la conscience, serait ainsi première, antérieure dans le processus de production du sens et des idées, et, dans ce processus, serait distincte du signe.

De cela il découle une singulière conception du langage où le signe, dépouillé de sa signification, n'est plus que chose inanimée parmi les choses physiques du monde, le signe étant l'habit d'une signification qui lui est toute extérieure. Conception instrumentaliste donc, qui fait du langage le "moyen externe" de la communication ou, plus justement encore si l'on ne veut pas réduire le langage à sa fonction de "communication" ce qui est encore une

⁹⁷ Aristote cité par DERRIDA Jacques, *De la grammatologie*, Paris, Minuit, Coll. Critique, 1967, p.46.

⁹⁸ BAKHTINE Mikhaïl (V.N. Volochinov), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, 1977, p.50.

⁹⁹ BAKHTINE Mikhaïl, *Le Marxisme...*, *Opus cité*, p.49.

¹⁰⁰ BAKHTINE Mikhaïl, *Le Marxisme...*, *Opus cité*, p.28.

façon d'engager un point de vue instrumentaliste sur le langage —, un "intermédiaire" par l'entremise duquel se transmet quelque chose comme de la relation sociale¹⁰¹.

Or qu'est-ce qu'un signe dépourvu de signification ? Qu'est-ce qu'une signification en dehors du signe ? Qu'est-ce qu'une pure représentation de l'esprit ? Si l'on exclut l'idée d'une conscience "transcendantale" et si l'on refuse d'en faire un mécanisme purement "psychophysiologique", alors il faut admettre, avec Mikhaïl Bakhtine, que « la conscience elle-même ne peut surgir et s'affirmer comme réalité que par l'incarnation matérielle dans des signes ». En dehors de son objectivation dans un matériau sémiotique, la conscience est une fiction : « Si l'activité mentale a une signification, si elle n'est pas seulement une réalité isolée (...), alors, d'évidence, l'activité mentale doit obligatoirement se manifester sur le terrain sémiotique. Tant il vrai que la signification ne peut appartenir qu'au signe, à défaut de quoi elle n'est que fiction »¹⁰².

Il faut donc affirmer le caractère indissoluble du langage, du social et de la pensée. Car la conscience détachée du langage ou du signe n'est que la chimère d'une pure activité, déshistoricisée, de l'esprit. Car le signe linguistique séparé de la signification « ne se rapporte déjà plus au monde du langage »¹⁰³. Les manifestations que prennent les formes de la pensée sont fondamentalement inséparables des formes langagières dans-par lesquelles elles se réalisent, du matériau linguistique et sémiotique dans lequel elles s'objectivent. On pense dans et à travers des catégories langagières toujours particulières, et socialement constituées.

Pensée, social et langage ne sont donc pas des ordres de réalité séparés. L'un et l'autre n'existent que l'un par l'autre, que l'un dans l'autre. La pensée est de part en part langagière. Ainsi que l'énonçait Émile Benveniste : « Nous ne saisissons la pensée que déjà appropriée aux cadres de la langue »¹⁰⁴. Bien loin d'être ce moyen extérieur de la communication, le langage est constitutif de la pensée. Il est ce par quoi le monde prend forme et réalité. Il détermine notre conscience du monde, nos manières de le dire et de le percevoir, nos manières de le connaître et de l'exprimer, nos manières de le vivre ensemble. « Le langage reproduit le monde, mais en le soumettant à son organisation propre. Il est logos, discours et raison ensemble, comme l'on vu les Grecs »¹⁰⁵. Car « nous pensons un univers que notre langue a d'abord modelé. Les variétés de l'expérience philosophique ou spirituelle sont sous la dépendance inconsciente d'une classification que la langue opère du seul fait qu'elle est langue et qu'elle symbolise »¹⁰⁶.

"Parler" n'est jamais simplement dire quelque chose à propos de quelque chose. C'est encore participer de la construction d'un "regard" socialement situé sur ce "quelque chose" énoncé. C'est participer d'une vision symbolique du monde dans des circonstances socio-historiques déterminées. C'est réaliser des manières spécifiques d'être au monde et à autrui. « Ce que l'enfant acquiert, en apprenant comme on dit à parler, c'est le monde dans lequel il vit en réalité. En apprenant le nom d'une chose, il acquiert le moyen d'obtenir cette

¹⁰¹ LAHIRE Bernard, « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, 1990/3, p.265.

¹⁰² BAKHTINE Mikhaïl, *Le Marxisme...*, *Opus cité*, p.28 et p.49.

¹⁰³ VYGOTSKI Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Ed. Sociales, 1985, p.38.

¹⁰⁴ BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Tome 1, 1975, p.64.

¹⁰⁵ BENVENISTE Émile, *Problèmes...*, *Opus cité*, p.25.

¹⁰⁶ BENVENISTE Émile, *Problèmes...*, *Opus cité*, p.6.

chose. En employant le mot, il agit donc sur le monde et s'en rend compte obscurément très tôt. C'est le pouvoir d'action, de transformation, d'adaptation, qui est la clef du rapport humain entre la langue et la culture, un rapport d'intégration nécessaire »¹⁰⁷. Comme l'a fort bien montré Benjamen Lee Whorf à partir de ses travaux sur les hopis, les manières de "voir" le monde sont sous la dépendance des manières d'après lesquelles les êtres sociaux ont appris à le "dire", et, réciproquement, de façon indiscernable, les manières de "dire" le monde sont étroitement liées aux manières d'après lesquelles les êtres sociaux ont appris à le "voir"¹⁰⁸.

Ainsi défini comme activité catégorisante, le langage n'est pas cette "chose" permettant de représenter une pensée qui serait antérieure à son expression (au moins potentielle), donc une pensée purement "individuelle" ou intrapsychique, mais bien plutôt ce par quoi des hommes, toujours déjà en relation avec d'autres hommes, sont en commerce permanent, agissent et pensent dans le monde historiquement situé. Tant que l'on réduit le langage à un « moyen (externe) de communication », que l'on fait du signe le porteur, le véhicule d'une signification, d'un sens, qui lui est extérieur, on cède le terrain aux anciennes antinomies de la conscience et du social, de l'individu et de la société. La conscience est alors pensée comme une réalité isolée, séparée du social, et comme étant première dans le processus de production du sens. Le langage n'est plus qu'un "intermédiaire" par l'entremise duquel transitent des relations sociales. Il devient ce par quoi des consciences individuelles ou des subjectivités initialement séparées entrent en relation, communiquent entre elles.

A n'en pas douter, cette conception repose pour une part sur la confusion de l'individu biologiquement séparé et de l'"individu" social, et pour une autre sur l'expérience d'un vécu intérieur. Pourtant, « la conscience intérieure n'a de réalité que parce qu'elle est la conscience d'un être en relation et par conséquent d'un être qui a une activité langagière déterminée »¹⁰⁹. Autrement dit, pour le dire avec Émile Benveniste, « la conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie "je" qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un "tu". C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la "personne", car elle implique en réciprocité que je deviens "tu" dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par "je" »¹¹⁰.

Le social, ainsi défini comme ensemble des relations sociales, est interdépendance ou intersubjectivité¹¹¹. L'intersubjectivité est, en ce sens, logiquement antérieure à la subjectivité comme l'a montré Mikhaïl Bakhtine. L'homme n'a pas été créé deux fois : une fois sans langage, et une fois avec le langage. « Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. Nous n'atteignons jamais l'homme réduit à lui-même et s'ingéniant à concevoir l'existence de l'autre. C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme (...) »¹¹². Autrement dit,

¹⁰⁷ BENVENISTE Émile, *Problèmes...*, *Opus cité*, p.24.

¹⁰⁸ WHORF Benjamen Lee, *Linguistique et anthropologie. Les origines de la sémiologie*. Paris, Denoël, 1969, 220 pages.

¹⁰⁹ LAHIRE Bernard, « Sociologie des pratiques d'écriture... », *Opus cité*, p.268.

¹¹⁰ BENVENISTE Émile, *Problèmes...*, *Opus cité*, p.260.

¹¹¹ « Le social est donc pour le sociologue l'ensemble des relations que les êtres humains tissent nécessairement entre eux. Il est intersubjectivité, relations entre des subjectivités qui appréhendent le monde à travers les autres, à travers le langage transmis et acquis dans les relations mais également à travers les objets créés par les êtres humains dans des relations sociales et donc produits de formes de relations sociales (...) », THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de Doctorat nouveau régime, Université Lumière Lyon 2, juin 1994, p.47.

¹¹² BENVENISTE Émile, *Problèmes...*, *Opus cité*, p.259.

nous n'atteignons jamais un homme entrant dans la société. C'est un homme toujours déjà en relation avec d'autres hommes que nous trouvons dans le monde.

De ce point de vue, le sociologue doit en effet « rappeler que tout être est un être social et que le social est d'abord un ensemble de relations. Considérer l'être humain comme étant d'emblée un être social, c'est souligner qu'"il n'y a pas de degré zéro de la dépendance sociale de l'individu, pas de "commencement", ni de brèche par laquelle un être extérieur au réseau d'interpénétrations entrerait dans la société, en quelque sorte de l'extérieur, pour se lier ensuite à d'autres hommes" »¹¹³. « La socialité de l'être humain est inscrite dans sa nature qui suppose la relation avec autrui pour que l'individu biologique accède à l'humanité, se développe en tant qu'être humain, acquiert le langage et du même coup la pensée ainsi que les comportements propres à l'espèce »¹¹⁴.

Dire cela, c'est encore dire que les êtres sociaux sont le produit des relations sociales spécifiques qui les ont façonnés, modelés tels qu'ils sont. Or les relations sociales ne sont pas des invariants historiques et culturels. Selon les aires géographiques et les périodes historiques, mais également selon les groupes sociaux, les relations sociales qui nouent les hommes entre eux se transforment ou sont de caractère différent. Et si l'être humain est en tant qu'être social le produit des relations sociales dans lesquelles il est pris dès l'abord, alors on peut dire que ses manières d'être, de penser, de vivre, d'aimer, de parler, d'être ensemble, etc., vont varier avec la forme qu'ont pris et que prennent les relations sociales qui ont été et sont constitutives de ses expériences. C'est donc, pour le sociologue, l'analyse de la forme et du sens que prennent, à un moment donné, en un lieu donné, ces relations sociales qui constitue l'objet de son travail.

« Si, comme le rappelle encore Daniel Thin, "socialiser c'est réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde", cette réalisation est le produit des relations d'interdépendance successives et simultanées dans lesquelles s'insère tout individu. Selon la configuration particulière des relations sociales dans laquelle se produit l'être social et la position qu'il occupe dans cette configuration, la manière d'être un être social varie et avec elle les pratiques, les relations aux autres, etc. "Socialiser, c'est-à-dire réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde, c'est en effet exclure d'autres rapports, d'autres formes sociales, possibles ou même esquissées par divers groupes au sein de la société" »¹¹⁵.

Or, si le social ne peut être réduit au langagier comme semblent parfois le faire, plus ou moins implicitement, certains analystes du discours, force est toutefois d'affirmer leur caractère indissoluble. Les multiples relations sociales qui s'accomplissent entre les êtres sociaux, qui lient les êtres sociaux entre eux et les réalisent en tant qu'êtres de socialité, sont toujours déjà tramées par des pratiques langagières : qu'il faille y voir signes, gestes ou paroles. On oublie trop souvent « que le langage est fondamentalement lié aux formes que prennent les relations entre les êtres sociaux »¹¹⁶, c'est-à-dire qu'« aucune pratique ne

¹¹³ Norbert Elias cité par THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines*, Opus-cité, pp.45-46.

¹¹⁴ THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines*, Opus-cité, p.47.

¹¹⁵ THIN Daniel, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines*, Opus-cité, p.48.

¹¹⁶ LAHIRE Bernard, « Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l'"échec scolaire" à l'école primaire », *Soutenance de thèse, Le travail au fil du temps, Cahier de recherches*, Actes du séminaire du G.R.S., 1989-90, n°9, nov. 90, G.R.S U.R.A. 893, QUINES, I.R.E.S.E, pp. 139-148.

se réalise "hors-langage". Les pratiques sémiotiques ne sont pas au-dessus ou à côté du social mais en son sein, elles sont d'emblée dans toute activité humaine, dans toute forme de vie sociale »¹¹⁷.

En d'autres termes, si le langage est fondamentalement imbriqué au social et les relations sociales toujours déjà tramées par du langage qui en est une dimension constitutive, c'est donc que les pratiques langagières sont, en tant que telles, c'est-à-dire dans leurs spécificités, constitutives des formes que prennent les relations sociales entre les hommes. On imagine mal, en effet, et pour emprunter un exemple célèbre, une manoeuvre militaire dirigée sur un registre poétique ou métaphorique... Autrement dit, et si l'on admet cela, toute variation dans les pratiques sociales-langagières est nécessairement liée à des variations dans les manières qu'ont les hommes de commercer entre eux, de penser, de vivre ensemble, et d'être au monde.

De la même manière, si la conscience (la pensée, le savoir), en dehors de son objectivation dans un matériau langagier (qu'il s'agisse du cri, du geste, ou de la parole) est une fiction, si elle n'existe que par l'incarnation matérielle dans des signes, alors les variations dans les formes matérielles de production, d'organisation et de manipulation sémiotiques sont nécessairement liées à des variations dans les opérations, les contenus et les processus de la connaissance.

II. Langage écrit, savoir graphique et modes de pensée

C'est précisément ce que Jack Goody entendait montrer en désignant les effets de l'introduction de la raison graphique sur les systèmes de classifications, les formes de la remémoration, les structures de la connaissance et les modes de communication¹¹⁸. L'écrit, en tant que pratique sociale et langagière, est une manière de penser, une activité cognitive, engageant des opérations intellectuelles¹¹⁹, qui, historiquement, fut au principe de la production d'objets intellectuels inédits, suscita de nouveaux modes de connaissances, bouleversa et transforma les modes de pensée, les manières d'organiser les activités sociales...

II.A. L'écrit, une pratique d'objectivation du langage et du monde

Comme l'a montré Jack Goody, la scripturalisation (la "mise en écriture") des pratiques, l'objectivation et la mise en ordre graphique des informations linguistiques, sont constitutives de savoirs plus explicites et d'un rapport plus réflexif, plus conscient, à ces derniers.

¹¹⁷ LAHIRE Bernard, « Socialisation, formes sociales et pratiques sémiotiques: le procès de scripturalisation comme lecture du procès de socialisation », *Analyse des modes de socialisation, Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon*, 4-5 fév 1988, pp.107-121.

¹¹⁸ GOODY Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979. Comme l'écrit cet auteur, « Si nous présumons quelque relation entre l'emploi du langage et les fonctions psychologiques supérieures, il y a lieu a un *a priori* présumant que des changements ultérieurs dans les moyens et les modes de communication influenceront sur les processus de façon parallèle. En terme de développement de la société humaine et donc de potentialités aussi bien que de réalisations humaines, le plus important de ces changements est le passage du langage oral à l'écrit ; il s'agit là d'une mutation qui ne comporte pas seulement en soi de nombreux enchaînements mais qui s'ajoute, plutôt qu'elle ne le remplace, à l'équipement culturel accessible aux membres d'une société, de la même façon que le langage en son temps s'était ajouté au geste », in GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, Ethnologie, 1994, p.267.

¹¹⁹ DÉTIENNE Marcel (sous la direction), *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, p.10.

Mis à l'écrit, les pratiques et les savoir-faire toujours circonstanciels des univers sociaux sans écriture changent de nature. L'objectivation graphique les "ab-strait" des multiples situations et des multiples relations sociales particulières dans lesquelles, nécessairement, en l'absence de celle-ci, ils n'étaient sus que pratiqués, dans le cours de leur mise en oeuvre effective, c'est-à-dire sous la forme d'un ensemble de ré-actualisations toujours particulières. Les savoirs cessent de s'ignorer comme tels, c'est-à-dire de s'exercer dans l'ignorance des principes qui sont à leur fondement. Avec eux changent donc, indiscernablement, le rapport des êtres sociaux à l'égard des pratiques qui, fonctionnant jusqu'alors sous la forme de schèmes incorporés et de dispositions pratiques, passent à l'état de savoirs explicites et objectivés. En modifiant le rapport à ce qui est dit, aux catégories de la pratique, l'écrit modifie simultanément l'expérience qui est faite du monde.

C'est ainsi, par exemple, que, dans nos civilisations écrites, le temps est hautement conceptualisé¹²⁰. Nous envisageons le temps à travers des catégories abstraites comme les calendriers, les agendas, les éphémérides, les montres ou les horloges, à travers des unités de temps : minutes, heures, jours, semaines, mois, etc. C'est un temps hautement divisé, découpé, organisé, rationalisé, un temps abstrait, qui réalise une véritable coupure entre les mots et les choses. Notre manière de penser le temps, de le concevoir et de le pratiquer est, dans une large mesure et pour nombre de nos activités, indépendante de l'expérience immédiate, de l'expérience vécue, que nous en faisons. Lorsque, par exemple, nous établissons un emploi du temps ou un planning, nous accomplissons une série d'opérations abstraites sur le temps. Nous l'organisons, le programmons, l'économisons, le prévoyons, etc., en y répartissant nos activités, indépendamment et en dehors de la pratique effective ou du temps vécu.

Telle n'est pas l'expérience que les sociétés sans écriture font du temps. Le temps n'y existe pas comme nous nous le représentons, à l'état objectivé, sous la forme d'un objet extérieur. La perception qui en est faite est plus étroitement liée aux événements qui surgissent. Le temps n'y est évidemment pas perçu en terme d'heures, d'horaires ou de dates. Le temps, ce sont, en quelque sorte, les événements qui se produisent. Il existe une plus grande imbrication entre les mots et les choses, c'est-à-dire entre les manières de penser le temps, de se repérer dans le temps, et l'expérience immédiate, pratique, concrète, que les êtres sociaux de ces sociétés peuvent en faire dans les différentes situations réelles. En réalité, les cultures orales ne se représentent pas le "temps" en tant que tel, c'est-à-dire dans l'abstrait. Elles n'ont pas toujours de mot pour désigner cette *notion abstraite* que nous appelons le "temps". Il n'existe pas un "temps" *stricto sensu*, mais bien plutôt un ensemble d'événements particuliers.

Le langage écrit, au contraire, opère une dissociation entre les mots et les choses. Avec lui, le temps, pour rester sur l'exemple, acquiert une existence autonome, indépendante des événements particuliers qui surviennent : il devient une entité totalement abstraite. Le temps est, dans nos sociétés occidentales, un temps hautement analytique : 24 heures par jours, 60 minutes dans une heure, 60 secondes dans une minute, et puis si l'on poursuit la partition, il existe les millièmes de secondes, etc. Et il reste toujours possible de découper le temps comme cela à l'infini. Or nous ne pouvons faire l'expérience de ce qu'est une millième de seconde par exemple. Autrement dit, nous ne sommes pas en mesure de nous représenter autrement que dans l'abstrait ce qu'est une millième de seconde.

A partir du moment où les différentes pratiques et les différents savoirs sont organisés et mis à distance dans la projection graphique, il devient possible d'en maîtriser les principes

¹²⁰ LANDES David. S., *L'Heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne*, Paris, Gallimard,

1987, 622 pages.

de l'extérieur, plus réflexivement et symboliquement, c'est-à-dire plus intentionnellement et volontairement. Le mot écrit n'est plus directement imbriqué au réel. L'écrit permet ainsi de prendre conscience que le langage est différent du monde qu'il désigne. Il introduit une coupure entre les mots et les choses. Les mots, les phrases et plus généralement les énoncés apparaissent plus facilement séparés des choses et des réalités qu'ils désignent dès lors qu'ils sont extériorisés et objectivés, qu'ils acquièrent une existence autonome, et qu'il devient possible de les regarder, de les manipuler de l'extérieur, indépendamment des situations effectives de la communication et de la pratique (pour dire et faire quelque chose)¹²¹.

En donnant à voir que le langage est différent de ce qu'il permet de nommer ou de penser, du monde qu'il désigne, l'écrit transforme le rapport des locuteurs à leurs propres productions langagières (comme le fait, par exemple, d'avoir conscience de parler avec des mots), à leurs propres productions intellectuelles. Il modifie la pratique et le statut même du langage, du savoir. « L'écriture va permettre de "décaler" ou même de "décoller" le sujet parlant de sa parole pour lui en faire entrevoir le fonctionnement interne. Ce qui n'existait que dans les multiples relations sociales, complexes, circonstanciées, ce qui n'existait qu'imbriqué dans des actes et des actions particulières, se met à exister comme objet. Le langage cesse d'être une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre avec les actes, les actions, les événements »¹²².

C'est ainsi qu'on ne pratique pas de la même manière une langue strictement orale, qui n'existe effectivement que dans les multiples interactions et les actes particuliers de la vie quotidienne, dans le flux du faire et du dire, etc., et une langue écrite, perceptible du dehors à la manière d'une chose, mise à distance par l'objectivation graphique. « Qu'on ait clairement conscience des mots et de leur ordre, cela provient de la possibilité qu'on a de les examiner de l'extérieur et visuellement. C'est cette possibilité qui permet de bien saisir les moyens qu'on a de couper le flux de la parole ; on peut désormais abstraire les mots de ce flux et accroître ainsi l'attention qu'on porte à leur "sens" »¹²³.

L'écrit exerce, en conséquence, des effets en retour sur les structures langagières et les processus de la connaissance puisqu'il rend possible un retour du langage sur lui-même, la réorganisation du discours, sa fragmentation. Fixés par écrit, les énoncés deviennent des objets durables qu'il est désormais possible de reprendre, de manipuler de

¹²¹ C'est le cas, par exemple, du temps et de l'espace qui, sous l'effet de la formalisation graphique, deviennent des catégories abstraites. « La mesure graphique du temps divise le jour en périodes qui ne sont plus déterminées par les activités diurnes, mais par des critères formels ; dans les sociétés orales, les expressions concernant le temps tournent autour des moments où il y a passage d'un mode d'activité à un autre, comme l'indique la pléthore de termes désignant la venue du jour, les premières lueurs, le lever du jour, l'aube, etc., mots qui sont dans une large mesure redondants dans une société industrialisée et électrifiée. Dans le monde de l'islam régi par l'écrit c'est l'acte religieux de la prière qui délimite désormais la journée en périodes définies, pour former des divisions de caractère plus abstrait. Il en va de même pour l'espace. (...) en étendant les possibilités de mesure, de comptage, de notation et de répétition des observations, les relations spatiales devinrent susceptibles de différentes sortes de traitement », GOODY Jack, *Entre l'oralité..., Opus-cité*, pp.142-143. On peut également songer ici aux travaux de Benjamin Lee Whorf et à ses remarques sur les catégories de perception et d'appréciation du monde chez les Hopis, in *Linguistique et anthropologie. Les origines de la sémiologie*, Paris, Denoël, 1969, 220 pages.

¹²² LAHIRE Bernard, « Socialisation, formes sociales et pratiques sémiotiques: le procès de scripturalisation comme lecture du procès de socialisation », *Analyse des modes de socialisation, Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon*, 4-5 février 1988, pp.107-121.

¹²³ GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p.202.

diverses manières, de rapprocher ou de disjoindre, de découper ou de relier, d'extraire ou de déplacer, de mettre en relief ou d'effacer, de hiérarchiser ou de classer...

L'écrit permet de convertir, pour se réappropriier le mot de Pierre Bourdieu, « une succession pratique en une succession représentée, une action orientée par rapport à un espace objectivement constitué comme structures d'exigences (les choses "à faire"), en opération réversible »¹²⁴. Il permet de convertir des énoncés, évanescents, prononcés en situation effective de communication, par des locuteurs particuliers, pour dire et faire quelque chose, en énoncés durables (*verba volant, scripta manent*, les paroles s'envolent mais les écrits restent), simultanément perceptibles, autonomes, désindexés de leurs conditions de production particulières et contextualisées.

L'objectivation écrite, par l'enregistrement, l'extériorisation et la spatialisation graphique des significations, autorise ainsi la reprise, le retour en arrière, la réorganisation et le réexamen, les corrections et les comparaisons, les déplacements de l'interrogation, etc., des énoncés ainsi mis à distance. « Quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulés en tout sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal. Le discours ne dépend plus d'une "circonstance" : il devient intemporel. Il n'est plus solidaire d'une personne ; mis sur papier, il devient plus abstrait, plus dépersonnalisé »¹²⁵.

Pas plus que le langage ne constitue le moyen externe de la communication, l'écrit n'est réductible, comme le veut le phonologisme, à la fonction de simple représentation du langage¹²⁶ défini, dans cette optique, par la parole et sa dimension orale. L'écrit n'est pas, et n'a jamais été seulement une pure phonographie. Il n'est ni simple reproduction de l'oral, ni simple transcription de la parole comme déjà en témoignent les premiers écrits sumériens, souvent plus proches de la liste (de mots, de noms, de choses) ou du tableau que de la notation de la continuité des discours. Par le simple fait d'organiser le stockage matériel des signes visuels et leur inscription dans un espace à deux dimensions, à la fois réversible et synoptique, l'activité scripturale transforme le rapport que l'on entretient à l'information, la manipulation et le traitement qui peut en être fait, le type d'interrogations auquel celle-ci se trouve soumise.

Elle substitue à la perception auditive et "linéaire" « de l'énonciation orale, qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel et non strictement reproductible »¹²⁷, la possibilité d'une perception visuelle, synchronique et discontinue d'une information dont les éléments sont matérialisés et organisés dans un espace bidimensionnel. Les multiples techniques textuelles, scripturales et graphiques, telles que les listes, les tableaux, les classifications, les schémas, les pratiques d'objectivation et de mise en texte, etc., qui, dès l'abord, s'inventent avec l'écrit, fonctionnent comme autant de dispositifs spatiaux de triage de l'information qui, en offrant au regard la possibilité d'examiner spatialement et de traiter visuellement, parfois d'un seul coup d'oeil, et non plus seulement auditivement,

¹²⁴ BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1989, p.152.

¹²⁵ GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p.97.

¹²⁶ Comme le montre Jacques Derrida, cette conception de l'écriture ne date pas d'hier et se retrouve plus ou moins explicitement chez de nombreux auteurs, et non des moindres : Aristote, par exemple, écrivait que « les mots écrits sont les symboles des modes émis par la voix », Rousseau que « l'écriture n'est que la représentation de la parole », ou encore Saussure que « l'unique raison d'être [de l'écriture] est de représenter le [langage] », in DERRIDA Jacques, *De la grammatologie, Opus-cité*, p.42 et p.46.

¹²⁷ BAZIN Jean et BENSA Alban, « Avant-propos », in GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p.9.

une série de données ou d'énoncés, « font surgir, sous la contrainte visuelle de la logique graphique, questions et assertions, rapprochements ou oppositions, vérifications et adjonctions, engendrés par la juxtaposition dans le plan, bref par la visualisation »¹²⁸.

Il y a bien, comme le montre Jack Goody, une spécificité de la "pensée écrite", du "savoir graphique", une manière scripturale et graphique de raisonner, de construire notre rapport au monde et d'organiser les activités sociales qui, historiquement, se démarquent des logiques propres aux traditions orales. Nombre de pratiques langagières, d'activités sociales (administratives, bureaucratiques, scientifiques, etc.) appartiennent spécifiquement à l'univers des significations écrites, relèvent d'une tradition écrite indépendante de la "parole". A cet égard, l'écrit, en offrant les conditions d'une conservation et d'une accumulation du savoir, est étroitement lié au processus de construction d'une *tradition intellectuelle critique* qui voit, dans l'histoire, l'avènement des modes de pensée "abstrait", "rationnel", "logique" et "théorique". « L'écriture n'est pas seulement, comme le remarque Jacques Derrida, un moyen auxiliaire au service de la science et éventuellement son objet mais d'abord, comme l'a en particulier rappelé Husserl dans l'origine de la géométrie, la condition de possibilité des objets idéaux et donc de l'objectivité scientifique. Avant d'être son objet, l'écriture est la condition de l'épistémè »¹²⁹.

Le langage écrit, qui ainsi fournit le moyen d'enregistrer, de confronter, de comparer, et de transmettre à travers le temps et l'espace, les produits et les résultats du travail opéré par les générations précédentes, permet d'établir ce que Jack Goody appelle "une tradition cumulative d'examen critique", condition sinon suffisante, du moins nécessaire, à l'activité scientifique, à la production des savoirs "rationnels". La raison "formelle" et "théorique", constitutive des savoirs "savants" cette manière si particulière de penser le monde et de le comprendre est ainsi inséparable du développement de la "pensée graphique", et des multiples techniques du graphisme qui sont à son principe (notations, listes, schémas, conservations, classements, mesures, comptages, archivages, etc.).

II.B. L'écrit, organisation et rationalisation des activités sociales

Bien loin de se surajouter aux activités sociales dont il ne serait qu'un simple prolongement "technique", le langage écrit est constitutif de formes de relations sociales, de manières d'être au monde et à la pratique tout à fait spécifiques. Comme l'indique Régis Bernard,

¹²⁸ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p.180. Il faut comprendre, en effet, que certaines pratiques de l'écrit, graphiques notamment, sont au principe de formes de raisonnement très particulières et peuvent conduire à se poser des questions inédites sur ses propres pratiques. Le tableau, par exemple, est une manière toute graphique de raisonner les choses, de mettre de l'ordre, de clarifier, d'expliciter. Il force la catégorisation explicite, fait explicitement porter l'attention sur les critères de classification employés pour hiérarchiser les objets ou les pratiques classées et hiérarchisées, et soulève ainsi des questions que la catégorisation pratique, effectuée en situation, en contexte, ne pose pas. Comme l'a montré Jack Goody, le tableau a une sainte horreur du vide : il faut remplir toutes les cases. Et l'objet qui se trouve classé à tel endroit, dans telle case, ne doit pas, en bonne "Logique", se retrouver ailleurs. Autrement dit, le tableau est une matrice qui force à trancher explicitement entre les choses. Si, dans un tableau, nous classons des fruits et des légumes, nous placerons les bananes, les cerises, les clémentines ou les poires dans la case "fruits", puis nous porterons les asperges, les haricots, les carottes et les épinards sous la rubrique : "légumes". La logique matricielle du tableau implique, en effet, que l'objet "banane", par exemple, soit défini comme un fruit *ou* comme un légume. Il ne peut-être, dans cette logique, à la fois "fruit" *et* "légume". Faut-il, dans cette logique matricielle, classer la "tomate" comme un fruit *ou* comme un légume ? Peu importe la solution que l'on apporte à cette question explicite de catégorisation. C'est là le type de problèmes explicites de classification, éminemment théoriques, abstraits, formels, et spécifiquement graphiques, que le tableau, dans sa logique propre, conduit à se poser et que l'activité pratique de catégorisation, en pratique, en situation, ne se pose pas.

¹²⁹ DERRIDA Jacques, *De la grammatologie*, *Opus-cité*, pp.42-43.

derrière des notions telles que “civilisations de l’oral” et “civilisations de l’écrit”, « (...) est désigné un rapport au monde, c’est-à-dire une façon dont le monde est perçu et d’où découle un système de représentations, système qui s’organise à travers les catégories du langage ». « L’écriture, s’agissant justement de ce système de représentations et du rapport au monde qu’il organise, (...) modifie profondément le système des représentations »¹³⁰, et, faudrait-il ajouter, ce qui est étroitement lié, l’organisation même des activités sociales et de la société.

Et d’abord, il est inutile de rappeler tout ce que la constitution de savoirs spécialisés et plus généralement de sphères d’activités autonomes, distinctes les unes des autres et re-tranchées du continuum social, comme le Droit, la Politique, la Religion, l’Économie, la Science, ou encore la Bureaucratie par exemple, doit à la “logique de l’écriture”¹³¹ dans son ensemble, jusque dans l’idée de frontière qui les sépare¹³², c’est-à-dire au fait d’avoir été progressivement *organisés, délimités et rationalisés* par écrit à travers le développement et l’usage de multiples techniques d’objectivation, de hiérarchisation et de rationalisation scripturales-graphiques des pratiques.

Comme l’a, à cet égard, montré Jack Goody à qui nous empruntons ces analyses, l’écrit eut dès l’abord d’importants effets dans l’avènement et le développement de nouvelles formes d’organisation, plus “rationnelles” et autonomisées, des pratiques (religieuses, commerciales, économiques, administratives, juridiques...) et joua un rôle prépondérant dans le processus historique de rationalisation, de spécialisation et de division organisationnelle et institutionnelle des activités sociales (notamment regroupées en “grandes organisations” distinctes et autonomes : Eglises, Temples, Palais, Etats...) que d’aucuns s’accordent à définir comme l’un des traits caractéristiques des sociétés occidentales modernes¹³³.

La scripturalisation des pratiques et des savoirs constitue, dans l’histoire, un processus de rationalisation et de spécialisation des activités sociales. En étant objectivés, explicités, délimités et organisés à l’écrit, les multiples savoirs et savoir-faire se trouvent peu à peu abstraits, détachés et séparés des innombrables situations sociales et interrelations de

¹³⁰ BERNARD Régis, « Pour une sociologie de l’écriture », *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon*, 4-5 février, 1988, pp.97-106.

¹³¹ GOODY Jack, *La Logique de l’écriture*, Paris, Armand Colin, 1986, 198 pages.

¹³² Contrairement aux sociétés dont les activités sociales sont tramées par l’écrit, les formations sociales sans écriture ne disposent pas de sphères d’activités clairement séparées. Il y a bien, dans ces formations sociales, des pratiques à caractère religieux, économique, artistique, politique, etc. Mais ces dernières n’entretiennent que de lointains rapports avec ce que nous-mêmes désignons par ces termes de “religion”, “politique”, “économie” dans la mesure où il n’existe pas, dans ces formations sociales, une pratique religieuse, économique, ou politique autonomisée, distincte de l’ensemble des activités sociales. Ce n’est jamais, en effet, qu’en succombant aux formes les plus subtiles de l’ethnocentrisme et du logocentrisme que nous parlons d’“économie”, de “droit”, de “religion”, d’“art” ou de “politique” à propos de pratiques dont le propre est précisément de ne pas fonctionner et de ne pas s’organiser sous la forme de champs d’activités clairement définis et différenciés. Loin de se spécialiser en une série de domaines de pratiques spécifiques et délimités, les différentes pratiques de ces formations sociales sont au contraire fortement imbriquées les unes aux autres sans qu’aucune frontière formalisée, institutionnalisée, ne vienne les discriminer les unes par rapport aux autres (telle pratique relève du religieux, telle autre du droit, telle autre encore du politique, etc.).

¹³³ « Les nombreux facteurs que nous associons à l’essor de l’Occident ne trouvent leurs germes ni en Europe occidentale, ni même dans les cultures héritées de la Grèce ou de Rome, mais ailleurs. Au sens limité du terme “rationnel” que la thèse de Weber implique, les économies “rationnelles” et d’une manière plus générale les activités “rationnelles” furent instituées grâce à l’avènement non pas du capitalisme en Europe mais de l’écriture en Mésopotamie quatre mille ans et demie auparavant, ou plutôt grâce aux développements que le fait de savoir lire et écrire impliquait », GOODY Jack, *La Logique de l’écriture, Opus cité*, p.182.

la vie quotidienne dans lesquelles ils étaient pris. Ils acquièrent une existence autonome, indépendante des situations concrètes de la pratique et de ceux qui les maîtrisaient sous la forme d'un ensemble de schèmes incorporés. Séparés des situations effectives de la pratique, ces derniers se transforment, changent de nature, se spécialisent et se spécifient pour devenir progressivement, et plus fortement à mesure qu'ils s'écartent de leur connaissance purement pratique, inaccessibles au simple commun des mortels. Plus un savoir s'organise à l'écrit, plus il se sépare des situations de la pratique, et plus il s'autonomise et se spécialise, tend à s'exercer en un temps et un lieu individualisés distincts des autres temps et lieux sociaux, et devient une affaire de compétences spécifiques du ressort de spécialistes formés à cet effet.

On trouve une bonne illustration de ce phénomène dans la figure sociale et historique du prêtre, par exemple, comme spécialiste des saintes Écritures tout entier attaché à l'interprétation de la Parole de Dieu (et détenant le monopole de cette interprétation), qui émerge au moment précis où les pratiques et les croyances religieuses s'organisent et se structurent autour d'un Dogme écrit (le Livre) et d'une organisation institutionnelle. « Consigner une prière par écrit revient à lui donner de façon spéciale une forme fixée de sorte qu'il devient essentiel de dire le Notre-Père, par exemple, dans les termes précis dans lesquels cette prière était écrite, même si nous les comprenons à peine, plutôt que d'inventer notre propre variante qui pourrait mieux convenir à l'époque et à l'occasion. (...) Cette "diction répétitive" de la prière résulte d'une standardisation des offrandes verbales adressées au dieu, où l'on tient peu compte de la spécificité de l'occasion. Cette standardisation mène peu à peu à un écart accru par rapport au langage ordinaire (...) et même à une incompréhension des termes. Ainsi le texte rituel peut devenir un véritable charabia pour le peuple et exiger la présence d'un corps d'interprètes spécialisés pour "traduire" (en privilégiant une interprétation parmi d'autres) les mots qui s'adressent à la divinité »¹³⁴.

En outre, en offrant le moyen de fixer et de consigner les pratiques et les significations, d'opérer entre elles des classements, des hiérarchies, des découpages plus explicites et réflexifs, l'écrit établit des partages, trace des frontières relativement stables et autonomes entre les différents savoirs et les différents domaines de la pratique : ce qui relève de... et ce qui n'en relève pas... C'est le cas, par exemple, des religions universelles entre elles, c'est-à-dire des religions écrites, chacune définie et séparée par une frontière autonome. Chacune dispose de ses propres règles, de ses propres croyances, de ses propres dogmes, ses rituels, ses prières, etc., bien spécifiques et distinctes des autres religions à prétentions universelles. « Ainsi certains pratiquants se trouvent à l'intérieur d'une frontière et d'autres à l'extérieur (...) »¹³⁵. A cet égard, la pratique de la "conversion" religieuse est étroitement liée à cette idée de frontière. Pour changer de religion, il faut se convertir, c'est-à-dire passer de l'adhésion explicite à un dogme unique avec ses propres pratiques, etc., à un autre dogme.

Ces religions, dans leurs formes, dans leurs spécificités, dans leur universalité, sont le produit de tout un travail de mise en écriture et de formalisation par lequel furent établis et définis, hiérarchisés, classés, les principes au fondement de la pratique et de la croyance. A mesure que les religions se constituent en domaines de pratiques séparées, qu'elles se rationalisent et s'autonomisent, elles se séparent également d'autres domaines de savoirs avec lesquelles elles étaient jusqu'alors mêlées. Peu à peu les religions se séparent de la morale, du droit, de l'économie, du gouvernement des hommes, de l'activité scientifique, et réciproquement. Elles disposent de leurs propres "organisations", possèdent leur propre

¹³⁴ GOODY Jack, *La Logique de l'écriture, Opus cité*, pp.49-50.

¹³⁵ GOODY Jack, *La Logique de l'écriture, Opus cité*, p.16.

calendrier, leurs propres références, et leurs marques institutionnelles, notamment d'un lieu et d'un temps particuliers, distincts des autres lieux et des autres temps sociaux... Et la remarque pourrait être étendue à bien des domaines aujourd'hui séparés de l'activité sociale.

En outre, les premiers moments de l'écriture témoignent déjà de changements importants dans l'organisation des comportements économiques, des échanges commerciaux, dans les manières d'administrer les hommes, de gérer les affaires courantes de la cité¹³⁶, ou encore de maîtriser l'espace et le temps... Parmi les plus anciennes traces connues d'écriture découvertes et exhumées à Sumer, dans l'ancienne Mésopotamie (Irak actuelle), et datant de 3000 ans av. J.-C., on trouve par exemple des milliers de petites tablettes d'argile qui, pour la majorité d'entre elles, consistent en des notes administratives, des listes commerciales, des registres économiques, des écrits comptables, ou encore des listes de mots pour l'étude et l'exercice. L'examen de ces multiples écritures tels que les listes, les comptabilités, les pense-bête par exemple ou encore les tableaux, montre que ces dernières, bien loin de venir agrémente des pratiques déjà existantes, d'en être le simple corrélat objectif, constituaient au contraire de véritables dispositifs pratiques d'organisation, d'administration, de planification, de contrôle, et de mise en ordre de l'action dans le cadre d'une gestion plus rationnelle et calculatrice, donc moins immédiate et spontanée, des conduites et des activités sociales.

Ainsi en va-t-il, par exemple, de ces activités à caractère bureaucratique et administratif dont l'existence et la nature sont, dans la synchronie aussi bien que dans la diachronie, indissolublement liées à l'écrit d'une façon générale et à certaines pratiques d'écriture en particulier : dossiers, registres, comptabilités, notes, lettres, documents, archives, contrats, traités, règlements, calendriers, classements, etc. Comme le remarque à cet égard Jack Goody, les « administrations n'auraient aucun sens sans l'existence d'un bureau et de dossiers et une économie complexe nécessite l'introduction de méthodes élaborées qui permettent de comptabiliser les profits et les pertes, d'obtenir des crédits et d'investir, d'engager des activités productives ou mercantiles grâce au développement de la société ou de l'entreprise, donc de formes organisées qui dépendent d'une manière significative de l'emploi de l'écriture. D'où le lien entre les prêts, les affaires bancaires et l'écrit que l'on rencontre tout au long de l'histoire humaine »¹³⁷.

Généralement rattachés, dans l'ancienne Mésopotamie, aux Palais royaux, les scribes avaient en charge les multiples écritures comptables, économiques, administratives, juridiques, etc., dont ils étaient, en quelque sorte, les "fonctionnaires", qui se trouvaient indiscernablement liées aux modes spécifiques d'organisation et de fonctionnement internes à ces institutions et aux formes de relations à travers lesquelles ces dernières organisaient leurs rapports avec le monde extérieur. Celles-ci participaient en effet d'une gestion plus systématique et rationnelle, "bureaucratique" en quelque sorte,

¹³⁶ Les premiers systèmes d'écriture apparaissent en effet conjointement avec le développement des premières civilisations urbaines qui voient le regroupement d'un nombre important d'hommes et de femmes en un espace relativement restreint. Or, la concentration démographique suscite et nécessite incontestablement, à terme, une organisation plus resserrée et méthodique des différents domaines de l'activité sociale, qu'il s'agisse par exemple des questions d'approvisionnement, de la gestion des stocks alimentaires, de l'intensification des échanges commerciaux à la fois plus fréquents et plus nombreux ou encore, plus généralement, de l'administration des affaires et de la vie communes. Il y a là autant de raisons, sommairement évoquées, qui, historiquement, ont participé de manière non exclusive au développement puis à l'extension de l'usage administratif, juridique, commercial, etc., de l'écrit, à la création progressive d'institutions "bureaucratiques" et d'une classe de lettrés chargés, précisément, de consigner et d'organiser par écrit ces différents domaines d'activités.

¹³⁷ GOODY Jack, *La Logique de l'écriture*, Opus cité, pp.174-175.

des stocks alimentaires, des finances du Palais, ou encore, plus généralement, des populations. Ces fonctions d'administration, de gestion, de comptabilité, etc., étaient des fonctions d'organisation, de contrôle, de maîtrise, de commandement, de prescription, de rationalisation des biens, des informations, et des hommes. Autant de pratiques, tramées par l'écrit, qui furent dès l'abord, dans les relations qu'elles organisaient, associées aux pratiques du pouvoir et à de nouvelles manières de gouverner les hommes, plus "impersonnelles", et d'organiser les activités de la collectivité.

On peut à cet égard penser à tous les processus de rationalisation bureaucratique dont les formes d'activités et de relations, et notamment les formes de pouvoir, sont fondamentalement liées à l'existence et au développement d'une tradition écrite. « Max Weber notait comme caractéristique des organisations bureaucratiques le fait qu'on y conduit les affaires publiques sur la base de documents écrits. Mais il faut souligner que d'autres caractéristiques de la bureaucratie également mentionnées par Weber dépendent étroitement de l'écriture. Les méthodes dépersonnalisées de recrutement des fonctionnaires impliquent souvent l'utilisation d'épreuves "objectives", c'est-à-dire d'examens écrits permettant de tester l'aptitude des candidats à manier le matériel essentiel à toute communication administrative: lettres, notes, dossiers, rapports. Dans son précieux commentaire de Weber, Bendix remarque que dans les premiers systèmes administratifs "les affaires publiques sont traitées oralement au cours d'entrevues personnelles et non sur la base de documents impersonnels". Autrement dit, l'écriture modifie non seulement les méthodes de recrutement et les aptitudes professionnelles requises mais aussi la nature même des rôles dans la pratique bureaucratique. Les relations avec les supérieurs, comme avec les inférieurs, deviennent plus impersonnelles ; on y recourt davantage à des "règles" abstraites consignées dans un code écrit, ce qui conduit à une séparation tranchée entre les tâches officielles et les affaires privées. (...) il est clair que l'adoption de formes écrites de communication fut une condition intrinsèque du développement d'Etats plus étendus, des systèmes de gouvernement plus impersonnels et plus abstraits »¹³⁸.

Ceci est vrai de l'existence même de ce type d'activités et de relations si particulier d'organisation, de gestion, de rationalisation et de réglementation centralisé des pratiques que constituent les formes de relations bureaucratiques. Les différentes pratiques langagières scripturales-graphiques qui trament les activités bureaucratiques (et par exemple tout ce qui renvoie aux formulaires administratifs), ne correspondent pas seulement, historiquement parlant, à un progrès d'ordre communicationnel par lequel l'on ne serait susceptible d'appréhender autre chose qu'un progrès purement "technique". Elles participent de la définition de relations sociales spécifiques, de formes d'exercice de pouvoir inédites, plus impersonnelles, codifiées, objectivées, et rationalisées comme par exemple ce qui relève de la concentration du capital informationnel¹³⁹ : telle tranche d'âge, tel statut, telle situation économique, familiale ou professionnelle, etc., donne droit ou obligation, selon les cas, à telle ou telle chose...

On connaît également ce que l'intensification, l'accroissement et la complexification des échanges commerciaux et économiques doivent, dans l'histoire, à l'utilisation de techniques graphiques telles que, pour n'en citer que quelques unes, les tenues de comptabilité, les billets à ordre favorisant le système du crédit, les étiquettes et les fiches attachées aux marchandises, les contrats, les actes de vente ou les titres de propriété. Ces

¹³⁸ GOODY Jack., *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit, 1979, p.56. Souligné par nous.

¹³⁹ BOURDIEU Pierre, « Esprits d'Etat, Génèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mars 1993, n°96-97, pp.49-62.

écritures utilisées pour consigner des transactions et des échanges, le calcul d'opérations comptables, la maîtrise de surplus agricoles, etc., modifièrent nettement, par exemple, la nature même des échanges et des comportements commerciaux, notamment en conférant à ces derniers une moindre dépendance vis-à-vis du moment immédiat, une moindre urgence dans la réciprocité (avec le crédit notamment), une plus grande prévisibilité, en favorisant des transactions sur de plus longues périodes de temps et à plus grande échelle, la production de preuves écrites en cas de litiges, en permettant de calculer recettes et dépenses, etc., autant de choses qui participèrent de la possible complexification et extension des relations commerciales et économiques¹⁴⁰.

Ces différents exemples montrent assez, dans leur diversité, comment certaines écritures ou certains dispositifs écrits, pour participer pleinement de l'organisation, du déroulement et des formes de l'activité sociale dans son ensemble, peuvent être également constitutives de dispositions comportementales et intellectuelles spécifiques, plus gestionnaires et calculatrices. La liste, par exemple, « relève de ce processus général qu'est la planification de l'action ». Elle constitue « une représentation de "l'organisation hiérarchique du comportement" »¹⁴¹. Calendriers, listes en tout genre, livres de comptes, notes administratives, billets à ordre, plans, etc., sont autant de procédés prédisposés à fonctionner comme des techniques scripturales-graphiques de répression des tendances spontanées à l'action, de répartition et même de report ou de remise des activités (individuelles ou collectives) sur de longues périodes de temps (à l'aide, par exemple, de calendriers), de programmation, de prévision et d'ordonnancement des opérations de la pratique susceptibles, du même coup, d'en limiter les imprévus et les inattendus, d'en permettre une maîtrise plus réflexive, seconde et rationnelle...

III. « L'écriture », la théorie implicite du « Grand Partage », et l'homogénéisation des pratiques.

Toutefois, si l'on a pu montrer qu'il existait une raison proprement graphique, « une manière scripturale et graphique de construire notre rapport au monde ainsi que des manières d'organiser les activités sociales profondément liées à des cultures écrites toujours spécifiques »¹⁴² dont l'analyse a permis de progresser dans la compréhension des formes de connaissance, des modes de pensée, des modes d'organisation sociale, etc., force est en même temps de souligner que les réflexions jusqu'alors menées sur l'"écriture", les savoirs écrits, et plus généralement les univers objectivés l'ont été, pour l'essentiel et en raison même de la focale adoptée dans les études, conjointement à une réflexion sur leurs formes opposées, c'est-à-dire quelque soit par ailleurs les variations susceptibles de traverser les différentes pratiques et les différents savoirs écrits.

C'est le cas, dans une très large mesure, des travaux de Jack Goody repris ici qui, à partir du double point de vue d'une histoire et d'une anthropologie comparées sur les

¹⁴⁰ COHEN M., *La Grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Ed. de Klincksieck, 1958, 471 pages, GELB I.-J., *Pour une théorie de l'écriture*, Paris, Flammarion, Idées de recherche, 1973, et LAFONT R. (Sous la direction), *Anthropologie de l'écriture*, Paris, Alors : CCI/CCG, 1984, 269 pages.

¹⁴¹ GOODY Jack, *La Raison graphique, Opuus cité...*, p.263.

¹⁴² LAHIRE Bernard, *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, septembre 1993, p.1. C'est nous qui soulignons.

« différences entre les sociétés qui ont et celles qui n'ont pas l'écriture »¹⁴³, avance un nouveau cadre théorique explicatif des différences et des changements dans les modes de production et de reproduction de la pensée, dans le développement des formes de la connaissance et des savoirs, en rupture avec les binarismes ethnocentriques (Nous/Eux) et les partages dichotomiques (sociétés primitives *versus* sociétés civilisées, pensée pré-logique *versus* pensée logique, etc.) dont les théories sociologiques et anthropologiques décrivant le fonctionnement des systèmes culturels faiblement objectivés étaient jusqu'alors empreintes.

C'est également le cas, pour prendre un autre exemple célèbre bien que plus indirectement lié à ces questions, de Pierre Bourdieu avec la théorie du *sens pratique* dont l'objectif premier était, selon l'auteur lui-même, de montrer qu'il existe d'autres principes générateurs des pratiques que la norme expresse et explicite ou le calcul rationnel. « Cela surtout dans des sociétés où il y a très peu de choses codifiées »¹⁴⁴. Et si cette théorie de la pratique « vaut bien au-delà des sociétés sans écriture »¹⁴⁵, elle trouve néanmoins toute sa pertinence dans la description de ces univers sociaux. Comme l'écrit Bernard Lahire, « Le sens pratique pré-réflexif, la logique pratique distincte de la logique savante (la Logique), l'ensemble des expressions empruntées à la phénoménologie, tout cela constitue un ensemble de termes qui décrivent à merveille la logique des univers sociaux à faible degré d'objectivation, pris dans la logique des formes sociales orales »¹⁴⁶ (par opposition, bien sûr, aux formes sociales scripturales).

Et l'on pourrait ajouter comme cela toute une série d'études anthropologiques et sociologiques successivement menées depuis plusieurs années sur ce thème, qu'il s'agisse des études de M. Cohen sur l'invention de l'écriture et son évolution¹⁴⁷, de I.-J. Gelb¹⁴⁸, de R. Lafont¹⁴⁹, de Éric A. Havelock sur les transformations culturelles liées aux différents systèmes d'écriture et tout particulièrement à l'invention de l'alphabet¹⁵⁰, ou qu'il s'agisse encore, plus récemment, des études de B. Lahire sur la question des cultures écrites et des inégalités scolaires¹⁵¹.

Les points de vue adoptés sur l'"écriture" ont axés leurs efforts sur la description des lignes de partage séparant les formes orales des formes scripturales, la logique pratique de la logique théorique ou logique... Les logiques sociales et cognitives des univers sociaux fortement objectivés, constituées dans l'exercice graphique, ont ainsi été traitées, pour l'essentiel, dans leurs spécificités, comparativement à celles des univers sociaux à faible

¹⁴³ GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p.31.

¹⁴⁴ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *A.R.S.S.*, 1986/63, p.40.

¹⁴⁵ BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p.81.

¹⁴⁶ LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Presse universitaires de Lyon, 1993, pp.21-22. On pourrait ajouter ici les travaux de GELB I.J., *Pour une théorie de l'écriture*, Paris, Flammarion, 1973, de HAVELOCK E.A., *Aux Origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, Maspéro, 1981, ou encore de LAFONT R. (Sous la direction de), *Anthropologie de l'écriture*, Paris, Alors : CCI/CCG, 1984, etc.

¹⁴⁷ COHEN M., *La Grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, DE. Klincksieck, 1958, 471 pages.

¹⁴⁸ GELB I.-J., *Pour une théorie de l'écriture*, Paris, Flammarion, Idées de recherches, 1973.

¹⁴⁹ LAFONT Robert (sous la direction), *Anthropologie de l'écriture*, Paris, Alors : CCI/CCG, 1984, 269 pages.

¹⁵⁰ HAVELOCK Éric A., *Aux Origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, PCM/petite collection maspéro, 1981, 104 pages.

¹⁵¹ LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, Opus-cité*.

degré d'objectivation, ancrés dans un rapport oral-pratique et contextualisé au langage et au monde. De même, sous le dénominateur commun d'"écriture", on a identifié et subsumé tout un ensemble de phénomènes et de processus cognitifs par opposition aux logiques des formes orales.

Ces points de vue de connaissance ont ainsi conduit à l'élaboration de larges oppositions théoriques : "écriture" *versus* "oralité", cultures écrites *versus* cultures orales, formes sociales orales *versus* formes sociales scripturales, logique pratique *versus* logique logique, maîtrise symbolique *versus* maîtrise pratique, etc., qui résumant, analytiquement, la logique des pratiques ou des univers de pratiques considérés et les distribuent globalement en deux pôles distincts : les formes orales d'un côté, les formes scripturales de l'autre.

De là, une double conséquence sur l'analyse des pratiques. D'une part, l'établissement d'une frontière assez nette et imperméable entre la raison pratique d'un côté et la raison théorique de l'autre, qui repose sur l'idée plus ou moins affirmée d'un "grand partage" entre "écrit" et "oral", entre cultures écrites et cultures orales. D'autre part, la tendance à con-fondre et à unifier, avec plus ou moins de nuances descriptives, en une seule et même "Logique" ou en un même ensemble constant de processus relativement uniformes, l'ensemble des phénomènes sociaux et cognitifs qui appartiennent à l'univers des significations écrites ou qui ont partie liée avec l'existence d'un système graphique. Dans ces conditions, on tend parfois à identifier et à regrouper en deux pôles distincts voire opposés, les formes orales d'un côté, les formes scripturales et graphiques de l'autre, des réalités sociales et cognitives qui, à l'intérieur même de ces pôles, ne sont pas nécessairement identiques sous tous les rapports et, à tout le moins, méritent d'être réinterrogés.

C'est ce que l'on fait, nous semble-t-il, à chaque fois que l'on établit des liens un peu abstraits et directs entre l'"écriture" (en général) et la raison théorique, lorsque l'on attribue un peu mécaniquement à l'"écriture" en elle-même, dont les effets d'objectivation peuvent varier, des propriétés intrinsèques et constantes qui ne sont jamais que le produit de pratiques sociales plus ou moins particulières. Il en va ainsi lorsque l'on confond encore, par exemple, l'activité scripturale et l'activité graphique qui pourtant ne renvoient pas strictement aux mêmes types de pratiques, ou lorsque l'on glisse subrepticement dans les termes de la description, de l'"écriture" à la "codification" ou à la "formalisation", de l'"écriture" au code, comme si "écrire" c'était "codifier"...

Il faut ainsi se demander si toutes les pratiques d'écriture sont équivalentes du point de vue de leurs effets cognitifs et organisationnels, impliquent le même type d'opérations intellectuelles, si la liste établie pour planifier l'action à venir ou le schéma qui synoptise et permet de visualiser d'un seul coup d'oeil une série d'informations par exemple, sont dans leurs effets (d'objectivation, d'organisation...) et sous tous les rapports comparables avec des pratiques d'écriture de nature plus textuelle, des écrits plus linéaires et syntactiques ? De même et dans le même ordre d'idée, on peut se demander si tous les textes s'organisent selon des modalités matérielles et intellectuelles identiques, s'ils sont tous également objectivés et structurés dans-par une série de procédés spécifiques d'énonciation graphique qui découpent et divisent les arguments, qui discernent et distinguent les énoncés, hiérarchisent, classent et systématisent peu ou prou les informations, ou encore, si les différents savoirs qui fonctionnent à l'écrit ne présentent pas parfois des variations importantes dans leurs degrés d'objectivation, de formalisation et de codification ?

IV. Les pratiques graphiques : prise de possession par la vue et interprétation synoptique de l'espace graphique

L'un des apports centraux des travaux de Jack Goody concernant les effets de l'«écriture» sur les processus cognitifs est d'insister sur les *transformations dans le rapport aux informations et dans leurs conditions de stockage*, qui se trouvent liées au fait de pouvoir les *matérialiser, les trier et les visualiser dans un espace bidimensionnel*¹⁵², de pouvoir les traiter visuellement et non plus seulement «mentalement» à partir d'un support extériorisé. Les possibilités qui découlent du *traitement visuel-graphique* de l'information constituent l'un des effets majeurs de l'activité scripturale et graphique sur les processus cognitifs, et se trouvent au coeur même du travail de Jack Goody.

Deux choses sont donc essentielles ici-même : non seulement le rapport visuel à l'information permis par l'objectivation et l'extériorisation matérielle des significations mais également, de manière plus spécifique, le traitement graphique de l'information qui ne réside pas tout entier dans le simple examen visuel des significations, même s'il en est une condition constitutive et nécessaire ! Si la possibilité d'analyser, de percevoir et d'organiser visuellement les informations est une dimension tout à fait essentielle de ce que Jack Goody dénomme la «raison graphique», cette dernière réside également, et peut-être surtout, dans l'invention et l'emploi de techniques intellectuelles graphiques tout à fait spécifiques de traitement de l'information, réductions, classements, hiérarchisation, comptages, systématisation, etc., dont la portée «logique» ou «rationnelle» dépasse celle du simple examen visuel.

De ce point de vue, ce n'est évidemment pas un hasard si Jack Goody, pour étayer sa théorie, appuie ses analyses sur un ensemble de pratiques et d'activités d'écriture très spécifiques, comme les activités classificatrices, listes, tableaux, graphiques, formules, recettes, etc., c'est-à-dire sur un ensemble de pratiques graphiques particulières, caractéristiques et constitutives de la raison graphique, qui toutes ont en commun, précisément, *d'intensifier* le rapport visuel à l'information dans la projection graphique et le triage spatial des significations (par le découpage, la division, le classement, la hiérarchisation, etc.). Comme le précise Jean-Claude Passeron, « L'écrit n'est pas, n'a jamais été seulement le suivi du texte, décalque linéaire de filets de parole, tronqués mécaniquement par le scripteur pour être déposés au long des lignes, mais aussi et très tôt prise de possession par la vue et interprétation synoptique de l'espace graphique »¹⁵³.

Jack Goody éclaire parfaitement ce point lorsqu'il souligne les conditions de possibilité dans lesquelles Margaret Masterman porta au jour les vingt et une acceptions différentes de la notion de «paradigme» présentes de manière non contrôlée dans l'oeuvre écrite de Kuhn pour en proposer une reformulation critique. Ce n'est en effet qu'au travers d'un patient travail de repérage systématique, d'extraction de l'information, d'indexation thématique, de classement, de réduction et de mise en fiches, donc de regroupement et de comparaison méthodique, des différents emplois de la notion au fil du texte que ce travail critique fut rendu possible.

Le seul examen visuel du texte, non dirigé par des techniques intellectuelles particulières d'objectivation et de triage de l'information, n'aurait pas suffi au repérage systématique des vingt et une acceptions de la notion. C'est là d'ailleurs le sens de la conclusion de Jack Goody : « tout cela résulte d'une technique purement graphique qui a

¹⁵² BAZIN Jean et BENZA Alban, « Avant-propos », in GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p. 11.

¹⁵³ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique, Opus-cité*, p.180. C'est nous qui soulignons.

permis d'explorer un texte écrit plus systématiquement qu'on ne peut le faire à l'aide de l'examen purement visuel, toujours plus aléatoire, dont se contente ordinairement ceux qui critiquent un texte écrit (...) »¹⁵⁴.

C'est ainsi dans la double possibilité d'un traitement visuel de l'information et d'une "interprétation synoptique de l'espace graphique" que réside, pour une large part, ce que Jack Goody appelle la "raison graphique". C'est dans ce rapport, en effet il faut insister que réside la possibilité de traiter d'un seul regard, *uno intuitu*, dans le même instant, et *tota simul*, simultanément dans la totalité, des informations produites, par exemple, en des moments et des lieux différents.

C'est lui qui autorise la comparaison et la confrontation des moments successifs du discours. Lui encore qui rend possible le retour, la correction, les déplacements de l'interrogation par la disposition et la manipulation spatiales des informations, le contrôle logique, lui qui permet de porter au jour ou de donner à voir de manière plus systématique et "logique" les oppositions sémantiques, les contradictions, les catégories de classements plus ou moins implicites du discours.

C'est enfin les possibilités offertes par l'interprétation visuelle et graphique qui se trouvent au principe de l'invention et de la mise en oeuvre d'une véritable technologie de l'écriture, d'outils, aujourd'hui standardisés, de classements, de systématisation et de rationalisation de l'information tels que, par exemple, les dictionnaires, les encyclopédies, les procédés de mises en texte, tables des matières, index, glossaires, etc.

On voit bien ici comment la question des spécificités de la raison graphique ne se résume pas seulement à l'opposition "écriture" *versus* "oralité". L'on impute trop souvent à l'"écriture" en général, sans plus de distinction, des processus cognitifs qui en réalité ne sont liées qu'à certaines de ces formes, et en l'occurrence à des techniques graphiques particulières de traitement de l'information. Et lorsqu'il traite des cultures écrites, Jack Goody parle essentiellement de ces pratiques bien spécifiques que sont les pratiques graphiques, et dont les spécificités sont bien loin de caractériser l'ensemble des pratiques d'écriture. Comme le montre l'exemple pris ci-dessus, les discordances que Margaret Masterman a mises en lumière en recourant à des techniques intellectuelles particulières de traitement de l'information sont passées inaperçues pour Kuhn lui-même bien que son travail ait été conquis dans et par l'écriture...

S'il est clair que l'"écriture" *favorise* et *encourage* certaines activités et certains processus cognitifs tout à fait spécifiques, des formes inédites de manipulation sémantique, de traitement de l'information, et d'organisation des pratiques, comme, par exemple, la mise en listes ou en tableaux des mots et des choses, donc le traitement graphique de l'information, la construction de modèles taxinomiques explicites, de même qu'elle *encourage* l'élaboration d'une sophistique du raisonnement comme, par exemple, les formes syllogistiques, il n'en reste pas moins vrai que l'"écriture" n'est nullement réductible à ces seuls formes et procédés spécifiques que sont les pratiques graphiques : schémas, listes, tableaux, formules, etc., de même que ces produits peuvent présenter des degrés variables de formalisation et de codification.

Rédiger un texte ou lire un texte, mettre en liste ou en tableau des informations, ou consulter un graphique par exemple, sont autant de pratiques que l'on tend habituellement à subsumer ou à confondre, avec plus ou moins de nuances descriptives, sous le vocable d'"écriture" et qui, pourtant, ne renvoient pas aux mêmes processus. Ce que la réduction graphique permet d'objectiver, de penser, d'organiser, de voir d'un seul regard, d'explicitier

¹⁵⁴ GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p. 105.

ou d'interroger, le suivi plus ou moins linéaire et visuel d'un raisonnement textuel aux fils argumentatifs noués ligne après ligne ne l'implique pas immédiatement. De même, la lecture ou la notation d'énoncés a-syntactiques, découpés, hiérarchisés et fragmentés dans l'espace de la page n'impliquent ni le même type d'opérations ni ne produisent les mêmes effets de connaissance que la lecture ou la notation de commentaires et d'écrits textuels linéaires. On ne se retrouve pas face à une liste, à un tableau, comme face un texte qui demande à être déchiffré ou dénoué, etc.

V. Pratiques textuelles, mises en texte, et procédés d'énonciation graphiques

V.A. De la verbalisation comme nécessaire complément de l'œil...

Si, comme l'écrit Jack Goody, « l'écriture objective le discours [en ce qu'] elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive »¹⁵⁵, il convient toutefois de remarquer, sans entrer dans les détails d'une analyse qui, pour avoir son intérêt, nous conduirait trop loin dans le développement, que l'"écriture" n'a pas toujours également réuni, sous toutes ses formes et selon les domaines qui furent les siens, les conditions matérielles nécessaires à la perception visuelle des significations. Tant il est vrai que la verbalisation fut longtemps le nécessaire complément de l'œil dans le processus de déchiffrement des signes graphiques. L'histoire témoigne en effet de variations significatives dans les procédés matériels d'énonciation graphiques, notamment textuels, en usage selon les époques, et dans les degrés d'objectivation indiscernablement matérielle et graphique, plus ou moins puissants, que ces procédés de mise en écriture furent en mesure d'imprimer aux énoncés du discours et aux contenus du savoir par le découpage, la division, la fragmentation plus ou moins appuyée des mots, des phrases, des énoncés, et des idées...

A côté de pratiques spécifiquement graphiques, a-textuelles, autorisant un traitement purement graphique et visuel de l'information, telles par exemple les pratiques de mise en listes (de noms, de mots, de lois, etc.), une écriture en *scriptio continua* longtemps rendit nécessaire le déchiffrement oral des textes qui, de l'Antiquité au haut Moyen Âge, constitua le mode dominant du rapport à l'écrit¹⁵⁶. C'est ainsi que, malgré l'introduction de systèmes graphiques, la culture orale¹⁵⁷ longtemps perdura dans la pratique de la lecture à voix haute ou à voix basse qui, appuyées sur la *ruminatio*, faisaient de l'oralisation du texte ou de l'énoncé la condition nécessaire à son déchiffrement et à son appropriation¹⁵⁸.

¹⁵⁵ GOODY Jack, *La Raison graphique. Opus-cité*, p. 97.

¹⁵⁶ SVENBRO Jesper, *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1998, 266 pages, et CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (sous la direction de), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du 17ème siècle*, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989, 793 pages.

¹⁵⁷ Nous n'affirmons pas par là-même que la transmission orale des savoirs écrits est une situation analogue à celle que connaissent les univers sans écriture. Des savoirs écrits qui se transmettent oralement sont déjà bien différents dans leur organisation et leur fonctionnement des "savoirs" propres aux cultures orales. Car ils ont connu, par le travail de mise en écriture, des transformations dont la transmission orale hérite inévitablement. Toutefois, un rapport purement oral au savoir écrit, c'est-à-dire auditif (*versus* visuel), n'est pas non plus équivalent du point de vue des processus de connaissance aux possibilités constituées par la perception visuelle du discours et des informations. GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, p.125.

¹⁵⁸ Ajoutons, à cet égard, qu'il en fut longtemps du déchiffrement des textes et de leurs énoncés, comme de leur composition ou de leur copie. Jusqu'à l'instauration d'une coupure entre les mots, le travail des copistes médiévaux, par exemple, ne résidaient pas dans une copie visuelle, mais dans une copie prise sous la dictée d'un autre : « Les premières traces d'imposition de la règle du silence

De ces rapports à l'écrit, on trouve déjà de clairs indices dans les inscriptions grecques archaïques qui, comme le montre Jesper Svenbro, enjoignaient le passant de prêter sa voix¹⁵⁹ sans laquelle ces dernières restaient condamnées au silence et demeuraient à l'état de "lettres mortes". Pour le lecteur grec, en effet, les signes écrits, sans la vocalisation, ne représentaient « pas plus que, pour nous, des lettres tapées par un singe ("des lettres") »¹⁶⁰. Seul l'accompagnement sonore de l'écrit par la voix permettait d'en "résonner"¹⁶¹ le sens. « (...) L'oreille du lecteur grec "reconnaît" les mots que son appareil vocal produit »¹⁶² à partir de la séquence graphique.

De même, l'étonnement avec lequel Saint Augustin décrivait la curieuse habitude que Saint Ambroise avait de lire en silence indique clairement le caractère inédit d'une telle pratique dans l'Antiquité classique. Sauf exception, le lecteur romain, tout comme le lecteur de l'Antiquité grecque, lisait à voix haute. L'intervention de la voix était pour lui le nécessaire complément de l'oeil qui, seul, ne parvenait pas à se saisir du texte. « Pour les Romains, une bonne coordination de l'oeil et de la langue était indissociable de l'acte de lire »¹⁶³. Ce n'était, là encore, que sous l'effet de la séquence sonore produite par le lecteur à partir de la séquence graphique que l'écrit, progressivement, révélait à celui-ci sa signification.

Ajoutons enfin que la lecture à voix haute ou à voix basse, c'est-à-dire le déchiffrement oral du texte écrit, effectué pour soi-même ou à l'attention d'autrui, caractérise encore la pratique du lecteur du haut Moyen-Âge et même au-delà. Loin de pouvoir et de savoir lire en silence, *tacite*, c'est par une lecture extériorisée, grommelée, mâchurée et psalmodiée, qu'il se saisit du texte. Cette pratique de la lecture oralisée n'est pas alors celle du lecteur malhabile, peu familier des signes écrits, comme on pourrait le croire aujourd'hui. Elle est, au contraire, la pratique ordinaire des gens de lettres et de "savoir", du haut Moyen-Âge, aussi bien que de l'Antiquité grecque et latine.

Sans doute faudrait-il invoquer différentes explications pour rendre compte de ces rapports oralisés aux textes écrits comme, par exemple, la valeur donnée à la voix dans l'Antiquité grecque, ou encore l'importance de la lecture et de l'écoute partagées de textes dans les relations de sociabilité à certaines périodes de notre histoire. Mais parmi elles, il en est une, tout à fait essentielle, qui précisément renvoie, outre à une écriture qui longtemps resta phonétique, à ces procédés d'énonciation graphique en *scriptio continua*

dans le *scriptorium* remontent au VIII^{ème} siècle dans les îles Britanniques, époque à laquelle les groupements de caractères et la séparation des mots devinrent courants dans les manuscrits insulaires. (...) Sur le continent, le silence était obligatoire au IX^{ème} siècle dans les *scriptoria* monastiques de Tours (...). A la fin du XI^{ème} siècle, alors que la séparation des mots était devenue pratique courante dans toute la France, la copie silencieuse faisait naturellement partie de la vie monastique ». Les auteurs également choisissaient souvent de « dicter leurs textes, évitant ainsi les difficultés d'une écriture sans séparation des mots », plutôt que de rédiger eux-mêmes leurs textes. Au XI^{ème} siècle, *dictare* était d'ailleurs synonyme de composer. SAENGER Paul, « Manières de lire médiévales », in CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (sous la direction), *Histoire de l'édition française...*, Opus-cité, p.149.

¹⁵⁹ SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, Opus-cité, pp.53-73.

¹⁶⁰ SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, Opus-cité, p.183.

¹⁶¹ Si nous écrivons ici même "résonner" au lieu de "raisonner", c'est précisément parce que les deux niveaux sont ici intimement liés. « (...) la lecture sonore est la condition nécessaire pour que les lettres puissent constituer un texte intelligible : son et sens coïncident dans le *logos*, à la fois "réson" et "raison" (...) », SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, Opus-cité, p.8.

¹⁶² SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, Opus-cité, p.185

¹⁶³ SAENGER Paul, « Manières de lire médiévales », Opus-cité, p.147.

¹⁶⁴ alors en usages qui, sauf entraînement particulier, rendaient le déchiffrement oral de l'écrit pratiquement nécessaire¹⁶⁵.

Les mots n'étaient entre eux séparés et distingués par aucun signe intervalle mais, au contraire, se trouvaient noués les uns aux autres sous la forme d'un alignement continu de lettres, sans valeur idéographique, ce qui rendait leur identification visuelle particulièrement difficile¹⁶⁶. La difficulté était encore renforcée par une graphie parfois compliquée et abstruse comme on en trouve l'exemple dans le début du Moyen Âge notamment, par l'absence d'un système de ponctuation, d'une distinction entre lettres majuscules et minuscules, de même que par l'absence de procédés de mise en texte, séparant les énoncés entre eux en les découpant et les distribuant dans l'espace graphique (sous la forme, par exemple, de retour à la ligne, de paragraphes, de parties et de titres, etc.).

Ces procédés matériels d'énonciation graphiques constituaient autant de limites matérielles objectives au développement de la lecture (de la copie et de la composition) silencieuse, c'est-à-dire à la perception visuelle et spatiale des significations écrites. La structuration et l'objectivation matérielle qu'ils conféraient aux mots et aux énoncés du discours ne recouvraient pas, en effet, les propriétés visuelles et spatiales nécessaires qui,

¹⁶⁴ Jesper Svenbro écrit : « (...) on peut faire une observation technique : les Grecs dont il est question ici écrivaient en *scriptio continua*, c'est-à-dire sans intervalles entre les mots, ce qui — l'expérience le montre — rend la lecture à haute voix pratiquement nécessaire. De cette façon, la lecture sonore fait partie du texte, incomplet ou inachevé en lui-même », in SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, *Opus-cité*, p.54.

¹⁶⁵ Il faudrait également ajouter le caractère inégalement lisible et fonctionnel des différents types d'écriture. Par exemple, l'écriture en capitales ou l'écriture calligraphiée, en plus de rendre difficile le processus de déchiffrement des signes écrits, limitait considérablement la possibilité d'un usage autographe et solipsiste de l'écrit. Ce n'est qu'avec la simplification graphique des écritures, notamment avec l'apparition de la cursive et de la minuscule gothique, plus rapides et plus faciles d'usage, que l'utilisation autographe et silencieuse de l'écrit se fit plus courante. Ce qui ne manqua pas de transformer l'activité intellectuelle de plusieurs manières. Il devint, par exemple, plus aisé de prendre, même furtivement, des notes pour son propre usage, d'ailleurs facilement consultables, comme en témoigne, par exemple, le développement de la prise de notes dans les universités à partir du XIII^e siècle. Des informations, des références, etc., pouvaient être ainsi facilement enregistrées et consignées sur un cahier personnel relu à l'occasion... La simplification des signes graphiques facilita également le travail des copistes attachés à la reproduction des textes savants. Les copistes purent désormais copier en silence ce qui rendit le travail de reproduction à la fois plus rapide et plus précis. Enfin, la simplification graphique des signes bouleversa le travail même des auteurs. Il leur devint accessible de rédiger par eux-mêmes le produit de leurs réflexions, de se confronter visuellement et directement à leurs propres textes en ses différentes phases d'élaboration, et, par là même, d'en contrôler plus précisément les contradictions, les répétitions éventuelles et plus généralement le rendu final. En effet, lorsque celui-ci dépendait d'un secrétaire prenant le texte sous la dictée, l'auteur n'était pas totalement maître du résultat final de son travail... « Au XII^e siècle, il n'existait pas d'équivalent de l'écriture cursive ordinaire, et l'auteur qui écrivait en composant ne pouvait que recourir aux méthodes lourdes et maladroites appliquées par les scribes lors de la copie définitive d'un texte. Ne disposant pas d'écriture autographe équivalente de la cursive romaine, les auteurs médiévaux dictaient leurs textes à des scribes, qui les notaient sur des tablettes de cire sur lesquelles le stylet courait plus rapidement qu'une plume sur le parchemin. Il n'y avait pas non plus, à l'époque, de systèmes d'abréviations comparables aux notes tironiennes de l'Antiquité, et il semble que ces secrétaires faisaient davantage de résumés que des transcriptions fidèles des oeuvres dictées. Il leur appartenait ensuite de développer ces résumés pour rendre la pensée et les sentiments de l'auteur. Au XII^e siècle, la création littéraire était donc une activité de groupe, moins individuelle que dans l'Antiquité. Les auteurs prolifiques tels que Saint Bernard n'étaient pas totalement maîtres de leurs propres textes, et pouvaient publier des ouvrages dont ils n'avaient pas pris connaissance dans leur forme définitive », in SAENGER Paul, « Manières de lire médiévales », *Opus-cité*, p. 150.

¹⁶⁶ « Les plus anciens manuscrits déroutent les lecteurs modernes par l'aspect compact du texte (...). Les lettres sont transcrites les unes à la suite des autres sans que rien ne permette d'identifier les mots. Cette *scriptio continua* demandait au lecteur un effort considérable pour accéder au texte », VEZIN Jean, « La fabrication du manuscrit », in CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (sous la direction de), *Histoire de l'édition française...*, *Opus-cité*, p.39.

aujourd'hui, permettent à l'oeil du lecteur d'identifier rapidement, d'un seul mouvement du regard, les significations attachées à un texte, de s'y repérer, d'y distinguer les mots, d'en saisir le sens "mentalement", sans intervention de la voix.

Sans doute cette obstacle n'était-il pas totalement insurmontable puisque l'histoire nous témoigne de la présence de quelques lecteurs silencieux, d'un oeil suffisamment exercé et habile pour s'affranchir, malgré l'écriture en *scriptio continua*, de la verbalisation. Ils restent toutefois l'exception et ne doivent pas nous empêcher d'apercevoir les limitations objectives que cette "écriture continue", en forçant la vocalisation, faisaient virtuellement peser sur les opérations intellectuelles et sur la transmission des savoirs. Même si sa situation diffère déjà profondément des formes orales de transmission et de communication, celui qui déchiffre l'écrit à voix haute se trouve, en quelque sorte, dans la position de celui qui écoute un discours dans le flux de sa successivité.

Comme l'explique Jesper Svenbro à propos du lecteur grec, « (...) ce qui est "reconnu", c'est le sens de la séquence sonore mécaniquement produite, mais non encore comprise, par le lecteur qui prononce les signes écrits pour sa propre oreille. Ce qui est opaque à son oeil (bien qu'il connaisse les lettres individuelles) est tout d'un coup "reconnu" par son oreille, infiniment plus habituée que son oeil à saisir la Gestalt d'une phrase inconnue »¹⁶⁷. Les énoncés ne sont pas ainsi à proprement parler visualisés mais entendus (dans les deux sens du terme) dans la succession de leur articulation. Or, il suffit de faire soi-même l'expérience d'écouter un discours, même préalablement préparé à l'écrit, pour se rendre compte des limites qu'une perception purement auditive d'un flux d'informations successives fait peser sur des opérations intellectuelles que l'examen visuel d'un texte permet d'accomplir relativement aisément.

S'il est toutefois clair que ces deux situations ne sont pas en tous points comparables dans la mesure où, à la différence de celui qui écoute un discours construit à l'écrit et prononcé par un autre, le lecteur "auditif" peut toujours, par exemple, reprendre plusieurs fois la même information textuelle, y revenir, la redire, s'y arrêter, etc., il n'en reste pas moins vrai qu'elles ne sont pas non plus totalement étrangères l'une à l'autre. Car l'une et l'autre situations ne permettent pas l'examen spatial-visuel des significations, ni par conséquent l'interprétation synoptique de l'espace graphique, des mots et des énoncés.

Il reste infiniment plus délicat de repérer, par exemple, les contradictions éventuelles d'un ensemble d'informations perçues auditivement dans la successivité, d'en faire une analyse critique systématique, que cela ne l'est lorsque l'information peut être examinée spatialement et visuellement. « Visualiser des énoncés ou des mots, des oppositions entre les mots, des classifications, c'est maîtriser autrement, plus consciemment son savoir. On ne maîtrise pas de la même façon, à l'oral et à l'écrit, la langue, l'espace et le temps »¹⁶⁸.

Même s'il faut dire que des savoirs écrits qui seraient transmis oralement n'auraient déjà plus grand chose à voir avec la logique et les savoirs des univers sociaux sans écriture, on ne peut faire non plus comme si la perception purement auditive des significations écrites offrait les mêmes possibilités intellectuelles que leur perception visuelle. En offrant une résistance matérielle et textuelle objective au déchiffrement silencieux, l'écriture en *scriptio continua* restreignait les possibilités de s'orienter rapidement dans un texte, plus encore de repérage et de recherche précise d'une information textuelle, sinon par sa mémorisation

¹⁶⁷ SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, *Opus-cité*, p.184.

¹⁶⁸ LAHIRE Bernard, « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », *Conférences aux journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie"*, septembre 1995, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

et sa prononciation, cela d'autant plus lorsque l'écrit en question présentait une certaine dimension¹⁶⁹.

Outre qu'elle contribuait à faire de la lecture une pratique physique, difficile, lente et laborieuse comme en témoigne les images conservées par l'iconographie¹⁷⁰, sa disposition graphique forçait le déchiffrement linéaire du texte, et, en cela, entravait la possibilité d'accomplir des lectures sélectives et comparatives centrées sur des passages spécifiques d'une argumentation. L'absence de ruptures graphiques, de discontinuités matérielles et textuelles mettant en forme les énoncés et offrant au regard du lecteur un ensemble de prises textuelles significatives, contribuait à faire de tout repérage précis et de tout recoupement de l'information un exercice lexicque particulièrement délicat à réaliser.

La mémorisation strictement visuelle des supports écrits qui, pour être effective, doit pouvoir s'appuyer sur la démultiplication des contrastes, des décrochages, sur la multiplication des "prises" matérielles, était, également, par ce système de notation, annihilée. C'est ainsi, par exemple, que les orateurs antiques¹⁷¹ mirent au point et utilisèrent des systèmes mnémotechniques complexes qui, palliant les insuffisances visuelles des procédés d'énonciation graphiques en usage, permettait de conférer au texte une structuration visuelle sur laquelle s'appuyer pour le déclamer.

V.B. ... À l'invention de la "lecture-écriture" silencieuse : transformations et rationalisation des procédés d'énonciation graphiques, des textes et des savoirs

Les avantages associés à la possibilité d'un examen visuel de l'information sont ceux d'une plus grande souplesse et rapidité dans le repérage textuel et la manipulation des significations écrites. Il facilite incontestablement les allers et retours, la recherche, l'exploration et la localisation des informations, leur sélection et leur rapprochement comme d'ailleurs en témoignent clairement les procédés matériels de mise en texte inventés durant le Moyen Âge qui, en multipliant les marques et les prises visuelles structurant les textes, rendaient du même coup leur exploitation et leur maniement plus aisés. A cet égard, l'occident médiéval, particulièrement à partir du XIIème siècle, s'avère d'une grande importance dans l'élaboration et/ou le perfectionnement de toute une *technologie intellectuelle au demeurant fort complexe* de l'écriture, de la lecture, et plus généralement du travail intellectuel...

L'invention historique de la lecture silencieuse (visuelle) mais également de la possibilité d'une écriture solipsiste, autorisant les rapports directs entre l'auteur et son texte¹⁷², ne constitue pas, dans l'histoire des pratiques intellectuelles et des savoirs, une révolution de second ordre. Au contraire, ces transformations liées à ce que Daniel Roche appelle une "révolution silencieuse"¹⁷³ dans une large mesure impulsée par les transformations de l'écriture, c'est-à-dire par sa progressive simplification et le progressif

¹⁶⁹ Il faut en effet imaginer toutes les difficultés qui se présenteraient à nous, aujourd'hui, si nous n'avions d'autres moyens que le déchiffrement oral des textes. Des outils comme, par exemple, les dictionnaires, les index, les tables analytiques, les renvois, etc., par exemple, dont l'utilisation repose sur la possibilité d'un repérage visuel rapide de l'information, deviendraient pratiquement inexploitable.

¹⁷⁰ ROCHE Daniel, « L'intellectuel au travail », in *Annales ESC*, 1982, p.476.

¹⁷¹ YATES Frances A., *L'Art de la mémoire*, Paris, Gallimard, 1987, 432 pages.

¹⁷² PAUL Jacques, *Histoire intellectuelle de l'occident médiéval*, Paris, Armand Colin, 1973, pp.294-295.

¹⁷³ ROCHE Daniel, « L'intellectuel au travail », *Opus-cité*, p.476.

renforcement de ses propriétés visuelles (notamment avec la démultiplication des *procédés matériels et graphiques d'objectivation* des mots du discours et de ses énoncés), furent au principe d'un ensemble de bouleversements dans les manières de travailler, d'écrire et de composer¹⁷⁴, de lire et de penser, d'organiser les savoirs, dont nous sommes encore aujourd'hui les héritiers.

Si l'invention de la lecture visuelle, à tout le moins sa diffusion et son essor, résulte d'une combinaison de causes différentes, elle trouve en effet dans les transformations matérielles de l'"écriture", et dans un premier temps dans la *word division*, dans l'instauration d'une séparation ou d'un signe intervalle entre les mots, l'une des conditions essentielles, pour certains nécessaires, à son apparition. Apparue au VII^{ème} siècle de notre ère, cette technique de la *word division* conféra à l'écriture alphabétique une valeur idéographique, « (...) qui allait fournir le moyen essentiel de lire en silence et, plus précisément, de copier silencieusement les textes »¹⁷⁵. Et s'il faut attendre les exigences de la science scolastique pour la voir, au cours du XII^{ème} et XIII^{ème} siècles avec les premières universités médiévales, se propager à l'ensemble des professions lettrées, ses conséquences sur les pratiques intellectuelles et l'organisation des savoirs furent immenses.

C'est avec l'invention de la lecture silencieuse, en effet, qu'il devint possible d'entretenir un rapport purement visuel au discours écrit, d'en déchiffrer les significations sans recourir à la verbalisation. « L'écrit se sépare de la voix, dans le sens qu'il n'a plus besoin d'elle pour devenir intelligible, "reconnaissable". Désormais, l'oeil à lui seul assurera la "reconnaissance" du sens. Désormais, pas de moment opaque précédant et retardant la "reconnaissance" mais, au contraire, identification immédiate du sens par l'oeil »¹⁷⁶. On passe ainsi de l'oreille à l'oeil, du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner et de manipuler autrement, du dehors et de l'extérieur, comme un objet, le discours écrit et ses informations. Désormais, il devient possible d'avoir et de conserver le texte sous les yeux, d'entretenir un rapport plus direct avec lui sans médiation auditive, d'y cheminer et de le fixer du regard, de voir les mots et les énoncés *tacite*, de se mouvoir rapidement d'un passage à un autre, d'un texte à un autre, etc., autant de choses qui facilite le repérage de l'information, encourage sa confrontation, suscite les reprises, les retours, bref une maîtrise plus réflexive et plus explicite de l'information discursive...

Comme l'écrit Daniel Roche, « (...) la période du XII^{ème} et du XIII^{ème} siècle voit s'amorcer une révolution définitive dont les conséquences sont décisives pour les temps modernes : la lecture silencieuse que nous pratiquons encore l'emporte. (...) La nouvelle pratique permet l'accélération des lectures, la circulation de l'information s'accroît, là où un moine du IX^{ème} siècle lisait ses deux ou trois bouquins par an, le lettré scolastique dévore

¹⁷⁴ « Devant la complexité des pensées qu'ils affrontaient, les auteurs scolastiques du XIII^{ème} siècle se mirent à rédiger sur des cahiers et des feuilles de parchemin. Ils pouvaient ainsi revoir et modifier leurs textes en cours de composition, et préparer des ouvrages riches en références et renvois. Ceci supposait au départ que le lecteur, tout comme l'auteur, pouvait aller d'un feuillet à l'autre pour rattacher les arguments à leurs antécédents logiques, et comparer les commentaires faits sur des passages liés, mais disparates, de l'Écriture. Ce nouveau support qu'était le manuscrit autographe permit à l'écriture *glossularis* pratiquées sur les tablettes de se transformer en une écriture protocursive. (...) l'apparition de la *cursiva* gothique accéléra et facilita l'acte d'écrire. Le travail de l'auteur prit alors une nouvelle dimension, plus individuelle et personnelle. Seul avec lui-même, l'auteur pouvait manipuler les textes rédigés sur des cahiers et des feuilles indépendantes. Il avait une vision d'ensemble de son manuscrit, et pouvait y faire des rapprochements internes ou supprimer les répétitions courantes dans la littérature dictée du XII^{ème} siècle », in SAENGER Paul, « Manières de lire médiévales », *Opus-cité*, p. 151.

¹⁷⁵ SAENGER Paul, « Manières de lire médiévales », *Opus-cité*, p. 148.

¹⁷⁶ SVENBRO Jesper, *Phrasikleia...*, *Opus-cité*, p.186.

des dizaines de textes. La demande en livres grandit, les ateliers de copistes prospèrent dans les villes universitaires. Toute l'agilité intellectuelle est peu à peu bouleversée, l'utilisation des références et des gloses se généralise, l'écriture s'adapte à des manuscrits plus longs, écrire devient un geste plus facile donc plus ordinaire. La mémoire change de fonction, entraînée par l'audition et la répétition, aidée par les emblèmes mnémotechniques, elle devient plus visuelle et plus raisonnée. L'organisation plus rationnelle des manuscrits, les spéculations sur la ponctuation et la structuration en paragraphes correspondant à des unités de sens modifient le travail de l'intellectuel. Les images enregistrent ces changements, les évangélistes ou les pères de l'Eglise qui transcrivaient les messages divins ou les dictaient à des scribes sont désormais représentés écrivant leurs oeuvres solitaires. Les livres et les manuscrits de référence s'accumulent autour d'eux sur des étagères »¹⁷⁷.

En réfléchissant aux moyens de domestiquer et d'appivoiser les textes et les oeuvres auxquels ils étaient confrontés, les générations successives de clercs mirent peu à peu au point un ensemble d'instruments et d'outils intellectuels, de techniques de travail et de pensée, qui jouèrent un rôle actif dans une nouvelle organisation des savoirs, et contribuèrent à l'avènement d'un nouveau régime intellectuel. Les procédés de mise en texte et d'énonciation graphique de même que l'outillage intellectuel spécifique qui s'inventent durant toute la période médiévale pour se diffuser avec une intensité toute particulière à partir du XII^{ème} siècle, notes marginales, système de ponctuation, têtes de chapitres, tables analytiques, index, glossaires, paragraphes, dictionnaires, catalogues, répertoires, lexiques ou grammaires, etc., se fondent pour une bonne part, en effet, sur la possibilité de lire en silence, celle d'une recherche et d'un repérage visuels de l'information, en même temps qu'ils la confortent et la facilitent par la division, la mise en ordre et la codification graphiques des significations.

Cette intensification du rapport visuel aux informations permis par les progrès de l'écriture participe ainsi d'un rapport plus rationnel et plus réflexif aux énoncés du discours, aux connaissances et plus généralement aux savoirs. Il ne faut pas oublier, en effet, que souligner, ordonner, découper, titrer, indexer, etc., des énoncés ou des informations sur un support visuel extériorisé sont autant d'opérations intellectuelles de mise en ordre et de mise en forme des idées et de la pensée, autant d'activités discursives d'explicitation qui objectivent spatialement, jusque dans l'occupation graphique de l'espace, le travail d'organisation et de rationalisation des idées qui, historiquement, a partie liée avec la production d'une raison "savante"¹⁷⁸.

Les procédés d'écriture qui alors s'inventent viennent amplifier, par le découpage, la division, la fragmentation, la simplification, etc., l'explicitation et l'objectivation graphique des unités sémantiques, des discontinuités discursives, des séquences d'argumentations, et rationaliser l'organisation des informations, de l'activité intellectuelle et plus généralement des savoirs. D'un côté, ces procédés graphiques proposent une nouvelle rationalité à la lecture en lui conférant un ensemble de systèmes de repérage sur lesquels s'appuyer pour conduire sa lecture dans l'ordre souhaité et y localiser précisément et rapidement les éléments textuels escomptés. En donnant à voir (au sens propre comme au sens

¹⁷⁷ ROCHE Daniel, « L'intellectuel au travail », *Opus-cité*, pp.475-476.

¹⁷⁸ « Ceux qui s'intéressent à la "modernisation" ou à la "rationalisation" seraient sans doute bien inspirés de réfléchir davantage à ce nouveau type de travail intellectuel qu'encouragea l'examen minutieux et silencieux de cartes, de tableaux, de graphiques, de diagrammes, de dictionnaires et de grammaires. Ils devraient également prêter davantage attention au travail systématique accompli par ceux qui compilèrent et produisirent ces ouvrages de référence », EISENSTEIN Elisabeth L., « Le livre et la culture savante », in CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (sous la direction), *Histoire de l'édition française...*, *Opus-cité*, p. 681.

figuré), plus explicitement, la logique dans laquelle s'organise les énoncés et les différents arguments du "discours", ils transforment le rapport du lecteur à l'écrit et permet une maîtrise plus symbolique, réflexive et analytique des fondements du texte lu. Aux rapprochements permis par la mémoire succèdent des rapports établis par la raison ! « Dans la préface de son atlas pionnier, qui avait des textes et index en suppléments, Abraham Ortelius compara son *Theatrum* à une "boutique bien achalandée", arrangée de telle manière que les lecteurs pouvaient aisément y trouver ce dont ils avaient besoin. "Il est plus facile de trouver les choses lorsqu'elles sont rangées à leur place et non éparpillées au hasard", remarquait l'éditeur lyonnais Guillaume Rouillé »¹⁷⁹

D'un autre côté, ces différents procédés graphiques de mise en texte, de découpage, de division, de hiérarchisation, d'identification, etc., et les matières annexes comme les tables, les index, les glossaires, etc., constituent de véritables dispositifs matériels, appuyés sur la vue, de structuration et de rationalisation des contenus du savoir. Comme l'écrit Élisabeth L. Eisenstein, par exemple, « la préparation de chaque index était en elle-même un exercice d'analyse de texte qui fut appliqué à de nombreux ouvrages n'ayant jusque là jamais comporté d'index »¹⁸⁰. A travers leur invention et leur mise en oeuvre, c'est un immense travail scriptural et graphique, accompli sur plusieurs générations, de reprise, de relecture, de correction, de réécriture, d'articulation, d'analyse, de classement, de mise en forme et mise en ordre des idées, d'organisation des contenus de la pensée, de systématisation des connaissances, de rationalisation et de formalisation des savoirs, qui a été réalisé. « La familiarisation croissante avec une pagination régulière, la ponctuation, la division en paragraphes, les têtes de chapitres, les index, contribuèrent à remettre de l'ordre dans la pensée de tous les lecteurs, quels que fussent leur profession et leur métier. Des activités innombrables furent donc imprégnées d'un nouvel "esprit de système" »¹⁸¹.

Que l'activité scripturale ait pu recouvrir des modalités pratiques et cognitives assez différentes au point d'avoir suscité des niveaux d'objectivation visuelle variables selon les formes matérielles et textuelles qui furent les siennes, montre à l'évidence qu'il ne faut pas imputer à l'"écriture" en général des logiques qui, en réalité, ne sont jamais liées qu'à des pratiques scripturales et graphiques toujours spécifiques. De là, plusieurs conséquences. Tout d'abord, et même si l'on est fondé à penser, avec Jack Goody, que l'introduction d'un système graphique dans une société donnée, quelle qu'en soit par ailleurs la nature, est au principe d'un ensemble de progressives transformations dans les formes, les opérations, et les structures de la connaissance, il n'en reste pas moins vrai que toutes les formes ou activités d'écriture ne sont pas nécessairement équivalentes tant dans les opérations intellectuelles qu'elles requièrent que dans les effets d'objectivation et d'explicitation qu'elles produisent. A moins de la réifier et d'y voir autre chose qu'un ensemble de pratiques et d'activités sociales spécifiques, l'"écriture" n'est en elle-même porteuse d'aucune propriété logique (Logique).

L'"écriture" (et ses produits), pas plus que la lecture, n'est, en ses usages, ses objets, aussi bien qu'en ses formes matérielles, un invariant historique et culturel. De cela il découle que parler d'"écriture", sans plus de distinction, sans discerner parmi les gestes et les pratiques, nombreux, qui sont constitutifs de ses réalités concrètes, reste largement une abstraction. Il est, en effet, des pratiques d'écriture différentes, plus ou moins spécifiques, et toutes ces pratiques ne se valent pas tant du point de vue des activités qu'elles sous-tendent

¹⁷⁹ *Ibidem.*

¹⁸⁰ EISENSTEIN Élisabeth L., « Le livre et la culture savante », *Opus-cité*, p. 685.

¹⁸¹ EISENSTEIN Élisabeth L., « Le livre et la culture savante », *Opus-cité*, p. 687.

que du point de vue des opérations qu'elles engagent et des effets qu'elles produisent. Par exemple, et comme l'écrit Jack Goody, « il est évident qu'écrire une lettre à sa soeur au sujet d'un mariage prochain et tenir des comptes d'affaires ne sont pas des activités identiques »¹⁸².

Les différentes sortes d'activités d'écriture (mise en texte, mise en liste, mise en graphe...) ne renvoient ni aux mêmes opérations ni aux mêmes processus intellectuels. Ce n'est donc jamais que par abstraction théorique que l'on utilise, parfois utilement, la notion générique d'"écriture" pour décrire des réalités sociales et des processus cognitifs qui, pour être ainsi réunis en une même série de phénomènes, n'en sont pas moins dissemblables¹⁸³. L'exercice graphique, par exemple, ne recouvre ni les mêmes réalités pratiques ni les mêmes objets intellectuels avant et après l'invention de procédés de notation graphique simplifiée, avant et après l'invention du livre... En outre, les formes matérielles de l'"écriture", les procédés de l'énonciation graphique, les styles d'écriture (calligraphique, gothique, cursive...), etc., ont connu, dans l'histoire, des variations considérables, et avec eux indiscernablement, les gestes et les usages, les produits intellectuels et les effets graphiques d'objectivation.

L'"écriture", en ses formes textuelles plus particulièrement, n'a ensuite pas toujours réuni les conditions d'une perception purement visuelle (silencieuse) du "discours" bien qu'elle soit souvent supposée présente, plus ou moins explicitement, dans les analyses sur le langage écrit, et généralement considérée, à juste titre, comme l'une de ses spécificités cognitives... Autrement dit, la scripturalisation des pratiques, des savoirs, des discours, n'a pas toujours induit un rapport visuel à l'information, ou, plus justement, ne suppose pas toujours *un même et seul rapport visuel aux énoncés écrits* (de mêmes manières de lire, de traiter les significations écrites, de connaître : lire un poème, un tableau, un schéma ou un graphe, une liste ou un dictionnaire, un texte romanesque ou philosophique...), pas plus qu'elle n'a suscité avec la même intensité, selon ses objets et ses formes, l'objectivation-explicitation-formalisation des mots et des choses. Il faut peut-être reconsidérer avec plus de souplesse théorique ce que les sciences sociales (et plus particulièrement l'anthropologie) acceptent comme un grand partage entre les cultures orales et les cultures écrites, entre "écriture" et "oralité", entre la logique logique (scripturale) et la logique pratique.

Qu'un déchiffrement oral des énoncés textuels, entendons par là un déchiffrement auditif, aient longtemps été le nécessaire complément de l'écrit suggère en effet que les logiques de ces univers sociaux souvent décrites dans leurs antagonismes ont pu (peuvent) non seulement coexister mais également s'interpénétrer. En ce sens la lecture oralisée, bien qu'impliquant l'écrit, n'est pas totalement coupée des formes orales, ne serait-ce que parce qu'elle n'instaure pas, entre le lecteur et le texte, un rapport visuel explicite à l'information. Cette situation diffère donc à la fois des performances orales intellectuelles des univers sans écriture dans la mesure où elle est le produit de formes scripturales, et des performances qu'autorisent la manipulation et le déchiffrement silencieux du texte.

Enfin, les savoirs écrits, constitués dans et par l'exercice scriptural, peuvent être très inégalement formalisés au travers d'un travail de division, de hiérarchisation, de classification, de systématisation des mots et des choses, d'explicitation des principes et des pratiques qui en sont constitutifs, d'organisation et d'objectivation matérielles des énoncés et des informations linguistiques. Des savoirs, des pratiques, peuvent être mis

¹⁸² GOODY Jack - *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, p.217.

¹⁸³ On pense notamment à tout ce qui peut différencier les pratiques spécifiquement graphiques des pratiques scripturales plus généralement...

par écrit, fonctionner à l'écrit tout en étant inégalement objectivés, explicités, découpés, structurés... Autrement dit, si les savoirs constitués à l'écrit diffèrent profondément des "savoirs" des univers sans écriture, ceux-ci peuvent toutefois varier dans l'organisation (mise en ordre et mise en forme) de leurs contenus dont les termes et les schèmes sont susceptibles d'être inégalement divisés, démarqués, classés, systématisés, indexés, définis, et plus généralement codifiés... Il faut admettre que tous les savoirs écrits ne présentent pas nécessairement les mêmes degrés de formalisation scripturale et graphique. Entre la grammaire, définie en ses principes, dont les contenus et la pratique sont à la fois réglés et systématiquement découpés, indexés, divisés et hiérarchisés, et la philosophie par exemple, dont les contenus et la pratique s'organisent davantage sous la forme d'un ensemble de longs commentaires, de références croisées, de discours thétiques plus ou moins explicites et architecturés, d'oeuvres originales dont les acquis ne sont pas entre eux mis en système, etc., il existe des variations dans l'organisation indiscernablement matérielle et intellectuelle des corpus, et donc dans les manières d'appréhender et de pratiquer un savoir écrit (de lire, d'écrire, de penser, de connaître, de manipuler les énoncés discursifs)...

VI. Écriture et codification, savoirs écrits et savoirs codifiés

Sans doute faut-il imputer au fait d'avoir pensé l'"écriture" et plus généralement les savoirs écrits comparativement à leurs formes opposées les glissements conceptuels insidieux et abusifs qui caractérisent certains discours sur l'écrit. D'où la tendance à parfois confondre sous la dénomination commune d'"écriture" des pratiques et des activités pourtant relativement différentes tant du point de vue des processus cognitifs qu'elles induisent que du point de vue de leurs effets de connaissance. D'où également la propension à faire un usage parfois largement synonymique de notions qui, si elles renvoient bien à la "logique de l'écriture", ne sont pourtant pas strictement équivalentes du point de vue des réalités socio-cognitives qu'elles désignent : "écriture", "objectivation", "codification", "rationalisation", etc.

C'est précisément le reproche que l'on peut adresser, par exemple, à l'article de Pierre Bourdieu « Habitus, code et codification »¹⁸⁴ dont les propos, par les glissements rhétoriques qu'ils opèrent, ne sont pas sans entraîner une certaine confusion dans les termes employés, s'agissant notamment des rapports entre "écriture" et "codification". Si l'on excepte le problème du double emploi, anthropologique et juridique, dans une certaine mesure contradictoire, du terme de codification qui se trouve appliqué aussi bien à certaines pratiques d'univers socio-culturel sans écriture qu'à la description de certains des effets majeurs de l'écriture¹⁸⁵, l'auteur associe fortement, pour parfois les confondre, le travail de

¹⁸⁴ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *A.R.S.S.*, 1986/63, pp.40-44.

¹⁸⁵ D'un côté Pierre Bourdieu définit, à juste titre, le travail de codification comme un travail quasi-juridique de réglementation et de normalisation des pratiques qui, en tant que tel, relève d'un travail scriptural et graphique très spécifique. D'un autre côté, l'auteur parle de codification à propos de droits coutumiers, de rites, etc., dans les sociétés "traditionnelles" (entendons par là sans système d'écriture) pour décrire des pratiques qui, si elles répondent à des principes institués (comme les rituels par exemple), ne sont nullement explicitées, fixées et organisées par écrit. Or, on ne peut dire à la fois, comme le fait Pierre Bourdieu, à propos de la Kabylie, que « même ce qu'il y a de plus codifié (...) a pour principe non des principes explicites, objectivés, donc eux-mêmes codifiés, mais des schèmes pratiques » (BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.40), et définir la codification comme « un travail juridique », c'est-à-dire un travail d'explicitation, de réglementation et de normalisation (écrit) des principes gouvernant explicitement les pratiques. Nous ne contestons pas ici le fait que l'on puisse être amené, dans certains cas, à parler de codification à propos de pratiques de sociétés "traditionnelles" qui répondent à des protocoles et à des fonctions symboliques très précis. Néanmoins, il reste abusif d'employer le même terme pour décrire à la fois et dans le même temps des pratiques codifiées *stricto sensu* parce

mise en écriture, d'objectivation scripturale des savoirs ou des pratiques à la codification¹⁸⁶, et la codification à la rupture avec la maîtrise pratique, intériorisée, de schèmes d'action¹⁸⁷.

A lire Pierre Bourdieu, tout se passe parfois comme si écrire des pratiques, des "savoirs" jusque-là non écrits, c'était codifier¹⁸⁸, et la codification ce qui permet de rompre avec la maîtrise purement pratique des pratiques sans qu'entre les deux états opposés, la maîtrise pratique et la codification, n'existent d'autres formes intermédiaires. Pourtant "écrire" n'est pas codifier quand bien même la codification suppose l'"écriture". Et tous les savoirs écrits ne sont pas nécessairement des savoirs codifiés et/ou des savoirs formalisés. Parler des effets de la scripturalisation (de mise en écriture) des savoirs ou des pratiques n'est en effet pas la même chose que parler de leur codification. L'objectivation écrite des savoirs ou des pratiques n'implique en rien leur codification !

Cherchant à "objectiver l'objectivation", c'est-à-dire à objectiver les effets non contrôlés de l'objectivation (scripturale et graphique), Pierre Bourdieu réagit d'abord contre ce qu'il appelle le « juridisme, c'est-à-dire contre la tendance des ethnologues à décrire le monde social dans le langage de la règle et à faire comme si l'on avait rendu compte des pratiques sociales dès qu'on a énoncé la règle explicite selon laquelle elles sont sensées être produites »¹⁸⁹ qui, pour une bonne part, réside dans la confusion des choses de la logique avec la logique des choses, c'est-à-dire dans les transformations logiques (non contrôlées) que le travail d'objectivation scientifique fait peser sur l'économie effective des pratiques, tout particulièrement lorsque l'objectivation porte sur les pratiques des sociétés sans écriture.

A ce titre, il rejoint, par d'autres chemins, la réflexion critique de Jack Goody¹⁹⁰ qui montre ce que les erreurs scientifiques de l'ethnographie savante attachée à la description des traditions orales doivent au fait d'avoir imprimé un traitement spécifiquement scriptural et graphique à des schèmes culturels et des modes de connaissance dont l'organisation répond non aux principes d'une logique logique, abstraite, ou formelle, mais aux exigences d'une logique pratique et contextualisée. En effet, le simple usage de techniques

que réglées dans et par un travail d'écriture spécifique qui en fixe et en organise systématiquement et explicitement les principes (e.g. la grammaire) et des pratiques qui, pour s'organiser selon un "cérémonial" bien précis, n'existent pas à l'état objectivé. Si la grammaire est l'archétype du savoir codifié (dans et par un travail scriptural et graphique spécifique), alors on ne peut parler à la fois et indistinctement de codification à propos de ce type de savoir et à propos de pratiques rituelles, aussi "raffinées" et "élaborées" soient-elles... L'emploi du même terme ne désigne pas, en ce cas, les mêmes réalités sociales et cognitives. En outre et pour terminer sur ce point, on notera également chez cet auteur la tendance à parler de « sociétés peu codifiées » pour dénommer des univers sociaux sans écriture, confondant ainsi, implicitement, l'"écriture" et la codification...

¹⁸⁶ « S'interroger sur l'objectivation, c'est s'interroger sur le travail même de l'ethnologue qui, à la façon des premiers législateurs, *codifie, par le seul fait de l'enregistrement, des choses qui n'existaient qu'à l'état incorporé*, sous forme de dispositions, de schèmes classificatoires dont les produits sont cohérents, mais d'une cohérence partielle », BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.41, souligné par nous.

¹⁸⁷ « (...) la codification est un changement de nature, un changement de statut ontologique qui s'opère lorsqu'on passe de *schèmes linguistiques maîtrisés à l'état pratique à un code, une grammaire*, par le travail de codification, qui est un travail juridique », *Ibidem*, souligné par nous.

¹⁸⁸ « Certains des effets majeurs de la codification sont liés à l'objectivation qu'elle implique et qui sont inscrits dans l'usage de l'écriture », BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.42.

¹⁸⁹ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.40.

¹⁹⁰ GOODY Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, 274 pages et GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, 323 pages.

d'objectivation scripturale-graphique (transcriptions, fiches, classements, index, tableaux, diagrammes, etc.) n'est jamais sans conséquence théorique sur l'intellection de pratiques et de "savoirs" dont le propre est précisément de ne pas exister à l'état objectivé mais sous la forme d'un ensemble de réactualisations toujours particulières et contextualisées. Soumises à certaines des techniques les plus spécifiques de l'ethnographie savante, les pratiques toujours circonstancielles des univers sociaux sans écriture font ainsi l'objet d'une véritable entreprise de *conversion logique* qui conduit à poser à la logique pratique des questions (décontextualisées, théoriques, logiques) que la logique pratique a en propre de ne pas se poser¹⁹¹.

Comme le dit Pierre Bourdieu, faisant implicitement référence au structuralisme et à l'objectivisme abstrait,

« lorsqu'on dit que la langue est un code, on omet de préciser en quel sens. La langue n'est pas un code à proprement parler : elle ne le devient que par la grammaire, qui est une codification quasi juridique d'un système de schèmes informationnels¹⁹². Parler de code à propos de la langue, c'est commettre la fallacy par excellence, celle qui consiste à mettre dans la conscience des gens qu'on étudie ce qu'on doit avoir dans la conscience pour comprendre ce qu'ils font. Sous prétexte que pour comprendre une langue étrangère il faut avoir une grammaire, on fait comme si ceux qui parlent la langue obéissaient à une grammaire »¹⁹³.

C'est ainsi que nombre des erreurs de l'ethnographie savante résident dans le fait de n'avoir pas su objectiver, pour les incorporer à la construction du modèle interprétatif, les effets logiques et théoriques du travail d'objectivation appliqué aux univers sociaux non objectivés, ou, pour le dire encore autrement, ce qui est le produit de son propre rapport (scientifique, rationnel, etc.), historiquement constitué, aux univers sociaux étudiés et, dans une large mesure, historiquement conquis contre la logique de ces univers. Autrement dit, la cohérence partielle souvent remarquée des pratiques et des "savoirs" des sociétés sans écriture n'est "partielle", "contradictoire" ou "pré-logique" qu'au nom de l'oubli du *tour de force logique* que l'objectivation scripturale-graphique leur fait subir *de facto*.

Comme l'écrit Bernard Lahire :

« Tout cela explique qu'on ait pu caractériser la "pensée mythique" par l'absence d'"esprit critique" ou de "scepticisme". Ce qu'on entend habituellement par critique, c'est la possibilité de comparer, de repérer des contradictions ou encore d'interpréter, autant de dispositions propres à des modes de connaissance

¹⁹¹ BOURDIEU Pierre, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, pp.51-70.

¹⁹² C'est nous qui soulignons.

¹⁹³ BOURDIEU Pierre, « *Habitus, code et codification* », *Opus-cité*, p.41. Ajoutons que la remarque est d'autant plus pertinente qu'elle s'applique à ceux qui parlent une langue strictement orale, non écrite, puisque, dans ce cas précis, si les chercheurs peuvent fort bien reconstruire les structures grammaticales de la langue en question, il n'en reste pas moins vrai que les différents locuteurs ne parlent pas leur langue dans l'obéissance à des règles grammaticales explicites. Si la remarque vaut sans doute également pour ceux qui parlent une langue écrite (d'où le caractère fondé de la critique portée contre l'objectivisme abstrait qui universalise à la langue en général ce qui, en réalité, vaut plus particulièrement pour le produit d'un rapport scolaire à la langue comme l'a fort bien montré Bernard Lahire), les choses y sont toutefois un peu différente dans la mesure même où les différents locuteurs peuvent, dans certaines conditions, parler leur langue en pleine conscience des règles grammaticales qui la régissent...

scripturaux. L'idée selon laquelle les "primitifs" seraient "indifférents le plus souvent à la contradiction", s'éclaire parfaitement : le "mythe" s'adapte à chaque contexte d'énonciation ; il peut donc dans les multiples énonciations et dans ses nécessaires variations apparaître, du point de vue d'un mode de connaissance scriptural, comme un discours incohérent qui dit blanc et noir à la fois. Or, c'est justement parce que celui qui énonce le mythe ou celui qui l'entend ne le dit et ne l'entend pas "à la fois" mais successivement, dans des situations, avec des auditoires et dans des moments différents, qu'il peut être "insensible" à ce qui nous apparaît comme étant des contradictions. Le variable, le contradictoire, le partiel, l'illogique, ce sont les formes sociales orales et les modes de connaissance qui y sont liés, vus à travers nos formes sociales scripturales¹⁹⁴. Il ne faut ni prêter plus de cohérence à ces modes de connaissance qu'ils n'en ont, ni soupçonner un esprit illogique, incohérent, contradictoire (mettant, de cette manière, dans la tête des être sociaux le produit du rapport entre deux univers sociaux différents) »¹⁹⁵.

Pourtant, comme le montre fort bien cet exemple, s'interroger sur les effets de l'objectivation n'est pas s'interroger spécifiquement sur la codification, à moins d'admettre avec Pierre Bourdieu que "l'ethnologue *codifie, par le seul fait de l'enregistrement*". Enregistrer à l'écrit une version d'un "mythe", par exemple, est certainement un acte d'objectivation, mais non de codification, qui, à lui seul, en tant qu'acte de dé-contextualisation et d'abstraction, peut empêcher le chercheur d'apercevoir, s'il n'y prend garde, ce qui constitue l'une des spécificités socio-cognitives du "mythe", comme le fait par exemple de compter, *in situ*, autant de versions qu'il en est effectué de narrations. Il devient désormais possible de se référer et de revenir autant de fois qu'on le souhaite sur ce qui dorénavant constitue une même version écrite (un même texte) du "mythe", d'en repérer les "contradictions", la cohérence "partielle", qui pourtant, dans la réalité des faits, n'existe que sous la forme d'un ensemble homéostatique et évanescent de narrations toujours particulières effectuées dans autant de situations différentes. En fixant à l'écrit une version du "mythe", le "simple" travail de transcription peut ainsi contribuer à faire oublier cet état des choses, par exemple en conduisant le chercheur à réduire le "mythe" et son interprétation à la version ou aux quelques versions notées à toutes fins utiles par écrit.

S'interroger sur l'objectivation n'est donc pas s'interroger en propre sur les effets du travail de codification, mais bien plutôt, ce qui est déjà bien différent, sur les transformations logiques qui se trouvent liés aux changements que le travail même de mise en écriture opère dans le traitement et le rapport à l'information. Autrement dit, si les effets non contrôlés du travail d'objectivation peuvent fort bien, dans certains cas, résulter "du seul fait de l'enregistrement" écrit, ce dernier ne saurait être confondu dans ses effets avec le travail de codification *strito sensu*. Tous les jours les chercheurs en sciences sociales se trouvent d'une certaine façon confrontés à la difficulté majeure qui consiste, pour ne pas céder à la confusion du modèle de la réalité avec la réalité du modèle, à (re)contextualiser des constats empiriques qui, pour avoir été conquis dans-par un immense travail scriptural-graphique d'objectivation et d'extraction, emportent le risque d'être abusivement généralisés, universalisés ou "dé-contextualisés". C'est dire que les

¹⁹⁴ C'est nous qui soulignons.

¹⁹⁵ LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Presse universitaires de Lyon, 1993, pp.19-20.

erreurs scientifiques qui résultent des effets non contrôlés du travail d'objectivation n'ont pas toutes pour conséquence le "juridisme", c'est-à-dire cette propension à décrire le monde social dans le langage de la règle, qui, en la matière, n'est qu'une des figures possibles parmi d'autres de l'erreur scientifique liée au travail même d'objectivation. On ne peut confondre totalement les effets de l'objectivation avec le travail de codification et faire de la codification la conséquence directe du travail de mise en écriture ou d'enregistrement écrit...

La codification, parfois décrite comme un simple effet de l'activité d'écriture et identifiée, sans plus de distinction, par opposition aux formes orales, à cet ensemble de processus socio-cognitifs habituellement réunis sous le dénominateur commun d'"écriture", est une dimension tout à fait particulière, donc spécifique, du travail d'écriture des savoirs, que tout travail d'écriture est bien loin de recouvrir. La codification est, comme le dit par ailleurs Pierre Bourdieu lui-même, un véritable travail juridique de réglementation et de normalisation qui, à la manière de la grammaire ou du droit, organise les pratiques sous la forme de corpus systématiques de règles générales, de lois formelles, de principes constants, indépendants de la logique du cas particulier, et énoncés « de manière à fournir des réponses valables dans tous les cas et pour tout le monde (pour tout x) »¹⁹⁶.

Travail de formalisation logique et de systématisation, de mise en ordre et de mise en forme des savoirs, rendu possible par une activité graphique de reprise, de découpage, de division, de classement, et de hiérarchisation, etc., la codification « minimise l'équivoque et le flou »¹⁹⁷ de la pratique « en produisant des classes claires, en opérant des coupures nettes, en établissant des frontières tranchées »¹⁹⁸. En ce sens, la codification réalise un très haut degré d'abstraction et de rationalisation des savoirs. Car en formalisant et en réglant les principes de leur fonctionnement, elle confère aux pratiques « cette constance qui assure la calculabilité et la prévisibilité par delà les variations individuelles et les fluctuations temporelles »¹⁹⁹. L'exemple le plus parlant en la matière est sans doute celui de la grammaire qui, en déterminant les règles et les principes généraux du fonctionnement de la langue, réalise non seulement une description et une analyse de type linguistique de la pratique langagière, mais en normalise et en prescrit également les différentes modalités, ce qui permet à la fois de prévoir les différentes occurrences linguistiques et de dire (ou de savoir) ce qui doit nécessairement se passer dans tel ou tel cas : "Quelle que soit la construction de la phrase, le verbe s'accorde toujours avec son sujet"...

S'il « est inutile de rappeler ce que la grammaire doit à l'objectivation du langage et de ses discontinuités ou à des procédés graphiques tels que la liste ou le tableau qui permettent de maîtriser consciemment les principes de classement, de voir les contrastes, les analogies, les contradictions, de disséquer, de fragmenter, d'analyser les parties du discours, les syllabes, les lettres, de classer selon des critères sémantiques ou morphologiques, de croiser les critères de classement »²⁰⁰, il convient de préciser, comme le suggère d'ailleurs la citation précédente, qu'il fallut ce long travail d'écriture, de reprise, de correction, d'organisation, c'est-à-dire la réalisation d'un immense effort scriptural-graphique d'objectivation, de systématisation, de découpage, de hiérarchisation, de classification, accompli sur plusieurs générations (*versus* d'un seul coup), pour parvenir

¹⁹⁶ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.43

¹⁹⁷ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.42.

¹⁹⁸ BOURDIEU Pierre, « Habitus, code et codification », *Opus-cité*, p.43.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ LAHIRE Bernard, *Culture écrite...*, *Opus-cité*, p.29.

à ce résultat d'une grammaire codifiée. Autrement dit, l'objectivation écrite du langage ne conduit pas immédiatement à sa codification grammaticale. Il faut au préalable avoir beaucoup objectivé, discerné, explicité, repris, etc., le langage écrit à l'écrit, pour que, par une maîtrise seconde, puisse être opérée une codification grammaticale systématique qui tout à la fois décrit, normalise, formalise et prescrit son fonctionnement.

Cette remarque peut paraître à première vue évidente et pourtant elle permet de ne pas confondre trop hâtivement "scripturalisation" et "codification", savoirs écrits et savoirs codifiés. Si nous voulions raisonner analogiquement, nous dirions qu'entre l'invention d'un système graphique et la codification grammaticale ou orthographique du langage, il y a l'écart existant entre l'invention de formes de raisonnement formalisées, typiquement graphiques, comme par exemple le syllogisme, qui se trouve indiscernablement liée à l'existence d'une tradition écrite, et la "simple" maîtrise de l'écriture par les êtres sociaux, qui, à elle seule, ne les conduit pas automatiquement à raisonner selon ces formes de raisonnement formalisées²⁰¹. D'une certaine façon, il en va du syllogisme comme de la grammaire entendue au sens d'un savoir formalisé sur le fonctionnement de la langue tel qu'il se constitue et se codifie au cours des XVIème-XVIIIème siècles. L'adoption ou l'invention d'un système d'écriture, même s'il introduit une discontinuité entre les mots et les choses, peut très bien se faire sans que, dans le même temps, celui-ci implique directement, par le seul fait de son existence, la mise en forme d'une grammaire constituée et codifiée où serait formellement déterminés, dégagés, établis, fixés et normalisés les règles et les principes de fonctionnement de la langue. La preuve en est, par exemple, l'existence, jusqu'à une période relativement récente de notre histoire, de conventions orthographiques extrêmement souples et variables.

En outre, si l'on peut légitimement penser que l'invention de certains systèmes graphiques, et tout particulièrement de l'alphabet la lettre étant déjà une unité graphique toute théorique comme l'a montré Éric A. Havelock²⁰² —, ont largement suscité et conditionné l'apparition, notamment dans la Grèce Antique, de ce que l'on peut appeler, avec plus ou moins d'anachronisme, une réflexion "grammaticale" sur la langue, on ne peut toutefois confondre totalement ce qui relève d'une posture herméneutique vis-à-vis de la langue, à savoir l'analyse de son fonctionnement interne, qui, à maintes égards, peut s'apparenter à une réflexion scientifique sur le langage, et le produit codifié, standardisé, formalisé et normalisé, la grammaire telle qu'elle fut établie par les premiers pédagogues à partir du XVIème siècle, où règles, principes généraux, normes explicites et universelles prescrivent (réglementent) autant sinon plus qu'ils décrivent le fonctionnement des pratiques langagières²⁰³.

La codification ne se confond pas avec l'activité d'écriture, bien que la supposant, en ce qu'il ne suffit pas d'objectiver un savoir par écrit pour le faire directement passer de l'état d'un savoir pratique à l'état d'un savoir codifié, c'est-à-dire à l'état d'un savoir formalisé et stabilisé dans-par un ensemble de règles, de principes et de lois qui viennent en décrire

²⁰¹ Comme l'écrit Jack Goody à qui nous empruntons cet exemple, « (...) si nous parlons d'une opération comme la raisonnement syllogistique, attendre de la seule "maîtrise de l'écriture" qu'elle mène directement à l'adoption de cette forme de pensée est manifestement absurde. (...) Mais nous parlons d'une sorte particulières de problème, de "logique", de théorème qui implique un agencement graphique. En ce sens le syllogisme résulte de l'écriture ou s'y trouve suggéré. Toutefois son emploi en tant que distinct de son invention n'exige pas une maîtrise de l'écriture », in *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, p.230.

²⁰² HAVELOCK Éric A., *Aux Origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, Maspéro, 1981, 104 pages.

²⁰³ BERNARD Régis, *Ecole, culture et langue française, éléments pour une approche sociologique*, Paris, Tema éditions, 1972, pp.75-76 et 81-83.

aussi bien qu'en prescrire le fonctionnement. Il s'ensuit que des savoirs peuvent fort bien exister en tant que tels, c'est-à-dire être explicités, objectivés par écrit, et fonctionner à l'écrit, etc., sans être pour autant des savoirs à proprement parler codifiés, formellement et systématiquement réglés et établis dans leurs principes de fonctionnement. Bref, des savoirs peuvent fort bien exister et fonctionner à l'écrit, être objectivés et explicités à l'écrit, et ne pas atteindre le degré de formalisation, de constance, de calculabilité et de prévisibilité des savoirs codifiés.

Pour finir sur ce point, il découle de ces réflexions que les différents savoirs écrits ont d'autant plus de chances d'être explicites et réglés dans leurs principes de fonctionnement que leurs contenus et les schèmes mis en oeuvre dans la transmission y sont davantage codifiés. Comme l'écrit Pierre Bourdieu « les historiens et les philosophes des sciences et surtout les savants eux-mêmes ont souvent observé qu'une part très importante du métier de savant s'acquiert selon des modes d'acquisition tout à fait pratiques la part de la pédagogie du silence, faisant une faible place à l'explicitation et des schèmes transmis et des schèmes mis en oeuvre dans la transmission, est sans doute d'autant plus grande dans une science que les contenus, les savoirs, les modes de pensée et d'action y sont eux-mêmes moins explicites, moins codifiés »²⁰⁴.

Or c'est là, très précisément, telle sera l'hypothèse centrale de notre thèse, l'une des différences majeures entre la médecine et la sociologie. Pour des raisons que dans leurs grandes lignes nous tenterons d'exposer, les savoirs médicaux et sociologiques, bien qu'étant tous deux des savoirs de type rationnel, constitués et fonctionnant à l'écrit, présentent de fortes variations dans leurs degrés d'intégration théorique et de codification qui, à l'étude, s'avèrent au principe de différences importantes dans les logiques de la connaissance et, par là même, indissociablement, dans les formes du travail intellectuel étudiant, ses modalités, ses objectifs, ses impératifs et ses difficultés...

La médecine, d'un côté, qui s'organise en un corps commun et systématique de connaissances cliniques et fondamentales, dispense des contenus scientifiques et techniques solidement délimités, définis et édifiés. En outre, les modalités et les objectifs de l'apprentissage y sont clairement établis et programmés. Les savoirs et les contenus, les modes de pensée et d'action à l'oeuvre dans ce contexte d'études, qui reposent sur un ensemble de corpus relativement univoques et codifiés de mécanismes, de données, de règles, de lois, de procédés et de procédures stabilisés de connaissances, etc., s'offrent ainsi à l'étude sous la forme d'un champ d'investigation et de pratiques fortement structuré.

La présence de nombreuses synthèses, de nombreux manuels et dictionnaires qui font état de la standardisation du lexique médical et de son langage conceptuel, en constituent par exemple de clairs indices, de même que l'existence de distinctions nettes et tranchées entre les différents domaines d'apprentissage, entre groupes de problèmes clairement identifiés, etc. Les savoirs et les schèmes mis en oeuvre dans la transmission étant ainsi déterminés et réglés dans leur principe de fonctionnement, ils contribuent non seulement à limiter les imprévus et les incertitudes de la pratique d'apprentissage appuyée sur des contenus précis et irréductibles sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir, mais confèrent également aux différents gestes de l'étude une certaine constance et une certaine prévisibilité. On sait ce qu'on doit faire, et comment le faire...

De l'autre côté, le polymorphisme théorique et méthodologique de la science sociologique n'est pas au principe d'un fonds commun incompressible de connaissances qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage ou la mise en oeuvre de contenus

²⁰⁴ BOURDIEU Pierre (avec Loïc J.D. WACQUANT), *Réponses*, Paris, Seuil, 1992, p.194.

et de procédures identiques. Loin de s'offrir à l'étude sous la forme d'un champ d'investigation et de pratiques intégré et uniforme, la sociologie, telle qu'elle est enseignée à l'Université Lumière Lyon 2, se présente avant tout, pour emprunter l'expression à Jean-Claude Passeron, comme « une large gamme d'intelligibilités partielles, indissociables d'un dispositif multidimensionnel de chantiers de recherches morcelé »²⁰⁵ où acquis d'intelligibilité et principes de connaissance ne sont ni totalement comparables ni simplement cumulables.

Dans une large mesure axés sur la recherche, les objectifs de l'apprentissage, qui reposent pour une bonne part sur le travail empirique, le commentaire et la fréquentation durable des auteurs, des textes et des études, restent souvent mal définis dans leurs contenus (faire une dissertation, un dossier, une fiche de lecture, etc.) aussi bien que dans leurs principes (recherches documentaires, utilisation des auteurs, problématisation, construction d'un objet de recherche, conceptualisation, enquête de terrain, etc.). Savoir de la recherche, en cours de construction, aux "contours" mal définis, qui repose davantage sur l'appropriation de postures informées de connaissances que sur des contenus déterminés et codifiés, la sociologie, telle qu'elle est enseignée à l'université Lyon 2, laisse, au contraire de la médecine, nombre de ses modes de pensée et d'action à l'état implicite...

Chapitre 6. Nature des savoirs et logiques de connaissance en médecine et en sociologie

À moins de considérer les différentes pratiques et techniques du travail intellectuel étudiant "toutes choses (discipline d'études) étant égales par ailleurs", quelle que soit la *matière d'études*, et quelle que soit *l'organisation et le fonctionnement* des savoirs transmis, il convient d'appréhender les formes du travail intellectuel étudiant, ses pratiques, ses techniques, ses représentations, contextuellement, en les replaçant au sein des *logiques de connaissance propres aux savoirs et aux champs disciplinaires étudiés*.

S'il ne s'agit pas ici, répétons-le, de nier l'influence, dans les processus de différenciation des pratiques, de catégories désormais classiques de l'analyse sociologique, fréquemment mises en oeuvre s'agissant d'analyser les pratiques des étudiants, comme celles, par exemple, qui renvoient aux conditions sociales d'appartenance et aux positions occupées dans l'espace des positions scolaires, c'est ailleurs que se situera pourtant notre présent propos.

Il s'agit plutôt de montrer l'intérêt d'une *sociologie du savoir* qui s'attache à reconstruire *la nature (socio-cognitive) des savoirs disciplinaires à s'approprier* pour la compréhension des formes du travail intellectuel étudiant. Il importait donc, avant même d'aborder l'étude des pratiques intellectuelles de nos deux populations étudiantes et pour les contextualiser, d'accomplir ce travail d'analyse descriptive des savoirs disciplinaires à s'approprier.

Parmi les différences disciplinaires qui président à un exercice différencié de la connaissance (à des manières différentes de travailler, d'apprendre, de "savoir", etc.) dans les univers de pratiques ici considérés, il en est une, fondamentale, qui renvoie aux *variations dans les degrés de formalisation et de codification des savoirs et des relations d'apprentissage*. De caractères inégalement intégrés (*i.e.* constitués sur un fonds commun de connaissances), délimités et réglés en leurs principes, la sociologie et la médecine

²⁰⁵ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p.21.

s'offrent à l'étude sous la forme de champs d'investigation inégalement définis et explicites, systématiques et univoques.

Plusieurs arguments, indiscernables dans les faits, doivent ici être mobilisés au fondement de ces différences. Celui, tout d'abord, du *statut épistémologique de la connaissance*. Il différencie ici la médecine, dont l'activité s'appuie sur des corpus constitués de lois biologiques, physiologiques, chimiques, etc., sur des tableaux cliniques et des protocoles expérimentaux, de la sociologie comme science empirique et historique de l'interprétation.

Celui, ensuite, des *logiques de connaissance* qui oppose aux certitudes d'un savoir médical "déjà-là", dispensé pour l'essentiel en dehors de toute préoccupation de recherche, les incertitudes du savoir sociologique transmis comme savoir de la recherche, en cours de construction. Celui, enfin, des *traditions intellectuelles et pédagogiques*, qui distingue la culture scientifico-technique des études médicales de la culture sociologique proche, à certains égards, d'une culture littéraire.

I. La sociologie et son contexte d'études

I.A. Un savoir faiblement intégré

On commencera par dire les difficultés qui d'emblée pèsent sur les tentatives de description du savoir sociologique en raison même de la diversité des pratiques et des formes qui le caractérise. Selon les parcours intellectuels effectués, les traditions théoriques et méthodologiques ou les écoles de pensées, il est des manières différentes, souvent conflictuelles, de faire de la sociologie, de se "dire" sociologue, et même de l'enseigner. Contrairement à d'autres savoirs au nombre desquels il faut compter les savoirs nomologiques (dont l'activité s'appuie sur des corpus de lois universelles) la sociologie ne réalise pas, tant s'en faut, un champ de pratiques et de connaissances unifié.

A cet égard, il en va un peu de la sociologie comme de l'idéal kantien d'une science de l'homme unifiée, comparable à la physique dans le domaine des manifestations humaines, dont les faits nous apprennent qu'il n'a guère supporté l'épreuve du réel. En effet, la sociologie n'existe pas davantage au singulier que la science de l'homme. Les recherches y ont foisonné sans jamais se fondre sous l'action régulatrice d'un paradigme unique²⁰⁶. Le polymorphisme théorique et méthodologique qui la caractérise constitue l'état "naturel" (indépassable) de son fonctionnement, et n'est pas au principe d'un fonds commun incompressible de connaissances qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage ou la mise en oeuvre de "contenus" et de procédures identiques.

D'un lieu à l'autre de la connaissance, la sociologie peut, en effet, recouvrir des formes et des orientations (conceptuelles, théoriques, méthodologiques, empiriques) sensiblement différentes, qui coexistent plus ou moins harmonieusement dans le cadre d'un champ théorique à bien des égards conflictuel et dispersé : variation des traditions théoriques et empiriques, des paradigmes, des conceptions du social, des programmes de recherche, des objets d'études, des références, des rapports aux valeurs, etc.

Comme déjà l'exprimait Michel Verret à propos de l'état de la connaissance dans le domaine couvert par la dénomination commune de sciences humaines :

²⁰⁶ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 20.

« Plus qu'un fonds de connaissances universellement vérifiées, reconnues et partagées, comme tel univoque et anonyme, c'est à des noms d'auteurs qu'on se réfère Spinoza ou Kant, Marx ou Weber, Janet ou Freud chaque disciple revendiquant encore en son allégeance sa propre nuance, son spinozisme ou son marxisme. Comme si les physiciens devaient aujourd'hui se déclarer en physique aristotéliens, galiléens ou einsteiniens, de telle ou telle école, et non physiciens nourris du corps commun des connaissances où Aristote, Galilée et Einstein ont apporté leur contribution, éventuellement leur révolution (...) »²⁰⁷.

La variation des orientations théoriques et pratiques des enseignants-chercheurs, d'une faculté à l'autre, d'une école à l'autre, peut ainsi parfaitement contribuer à la variabilité des connaissances produites aussi bien que transmises. Les mêmes auteurs (Goffman, Garfinkel, Lévi-Strauss, Bourdieu, Boudon, ou Touraine, etc.) et les mêmes courants théoriques (interactionisme, ethnométhodologie, structuralisme, structuralisme génétique, individualisme méthodologique, ou sociologie des mouvements sociaux...), ne feront pas l'objet d'une égale attention et d'un traitement identique selon les enseignants et les lieux de formation, au sens, tout à la fois, où la même place ne leur sera pas accordée ici et là et/ou divergeront les "lectures" qui en seront faites. Incontournables ici, ils pourront être pratiquement ignorés ailleurs.

En outre, les intérêts de connaissance et les objectifs mêmes de la formation sont susceptibles de diverger. Certains centreront davantage leurs efforts sur le commentaire des auteurs et de leurs oeuvres que sur l'apprentissage de la recherche. D'autres, au contraire, feront de la recherche une préoccupation majeure. La sociologie peut aussi bien faire l'objet d'un enseignement de type scolaire, dissocié de l'activité de recherche, qu'être transmise avant tout comme un savoir de la recherche, sans cesse en cours de construction, appris dans et par l'exercice de la recherche... C'est finalement sur le constat de la pluralité des paradigmes sociologiques, voire sur les postures de la scientificité, que se réalise, en cette discipline, un accord, davantage que sur les énoncés conceptuels eux-mêmes et les positions interprétatives.

Pourtant, plutôt que de refuser la réalité des faits intellectuels à laquelle conduit l'observation du fonctionnement de la sociologie en songeant, par exemple, à de meilleurs lendemains disciplinaires et scientifiques, plus harmonieux, il faut prendre acte de cette hétérogénéité (relative) et considérer qu'elle nous dit bien quelque chose sur l'état de ce savoir²⁰⁸.

Loin d'être un savoir univoque et théoriquement intégré, la sociologie propose à la connaissance un ensemble diversifié de ressources théoriques, méthodologiques et

²⁰⁷ VERRET Michel, *Le Temps des études, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p. 174, souligné par nous.*

²⁰⁸ Comme l'écrit Jean-Claude Passeron, pour qui ne s'en détourne pas, « *la connaissance sociologique* lui apparaît d'abord comme sérielle : c'est la somme des effets d'intelligibilité qui ont été historiquement produits et qui sont reconnus comme tels par des groupes de spécialistes ayant en commun certains principes, identifiables, du rationalisme scientifique. L'observation fait voir que les termes de cette somme, qui n'est effectuée en acte nulle part, pas plus dans un memento scientifique que dans les synthèses les plus exhaustives, sont énoncés et interprétés différemment par chacun. De même, *la forme du raisonnement sociologique* ne peut être identifiée que dans la diversité des méthodes de comparaison mises en oeuvre par les recherches passées et actuelles. La posture épistémologique qui définit comme sociologique un travail sur données historiques ne manifeste son unité qu'au travers d'une gamme étendue d'habitudes méthodologiques et de tours de main techniques », PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, *Opus-cité*, pp. 34-35.

empiriques plus ou moins pertinentes. Les énonciations sociologiques, théories, références scientifiques, etc., ne fonctionnent pas, en cette discipline, comme autant de cadres axiomatiques (lois, énoncés de base, règles...) dont les résultats, fédérés par l'existence d'un paradigme unique et par lui rendus comparables, s'arrimeraient en un même édifice pour constituer ce socle d'adhésion commun au sein duquel chacun inscrirait et penserait son action comme contribution à l'élaboration d'un savoir collectivement partagé.

Elles fournissent bien plutôt « des lignes d'analyse, des approches, des méthodes, des concepts, c'est-à-dire (...) un arsenal d'entités idéelles et de relations analytiques et schématiques »²⁰⁹, dans lequel chaque chercheur est susceptible de puiser *diversement et différemment*. En ce sens, la sociologie présente une grande *diversité interprétative*.

Loin de s'offrir en un champ d'investigation systématique, délimité et homogène, la sociologie se présente « comme une mosaïque de travaux dont la pertinence se juge dans leur double capacité de "s'accrocher" à un jeu de références disciplinaires et de s'ouvrir à des lignes ou des points de saillance significatifs »²¹⁰, c'est-à-dire comme une *matrice d'activités diversifiée et multidirectionnelle, sans cesse renouvelée et recommencée*.

« Chaque chercheur peut avoir alors le sentiment de s'engager non pas dans un travail collectif de connaissance c'est-à-dire dans une activité organisée où chacun n'apporte que sa pierre à l'édifice mais dans une aventure intellectuelle personnelle, dont les seules contraintes sont les cadres institutionnels d'exercice »²¹¹.

Textes d'auteurs, oeuvres "originales", courants théoriques, références croisées, conceptualisations variées, objets de recherche et points de vue de connaissance diversifiés, etc., qui s'affrontent ou s'opposent, s'accordent ou s'ignorent, c'est avec ce jeu de références entremêlées que les étudiants, notamment inscrits en licence de sociologie à l'Université Lumière Lyon 2²¹², doivent progressivement se familiariser pour apprendre à se repérer dans une *intertextualité existante*, à en mobiliser les différents ressorts.

La connaissance est ici, en un sens, de nature moins *impersonnelle* qu'en médecine. Les travaux, les enquêtes, les théories, en l'absence de paradigme unique, restent, dans une large mesure, marquées du sceau d'un auteur, d'une pensée, d'une conceptualisation plus ou moins "originale" et irréductible qu'il faut savoir déchiffrer dans ses spécificités : Max Weber, Émile Durkheim, Norbert Élias, Pierre Bourdieu, Alain Touraine, etc.

²⁰⁹ BERTHELOT Jean-Michel, *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, p. 158.

²¹⁰ BERTHELOT Jean-Michel, *Les Vertus de l'incertitude...*, Opus-cité, p. 159.

²¹¹ *Ibidem*.

²¹² Pour les raisons que nous venons d'exposer ci-dessus, celles de la faible intégration théorique et méthodologique (nous pourrions ajouter du même coup didactique) du savoir en sociologie, on comprendra aisément que la précision, à propos du lieu d'études des étudiants en sociologie ici pris pour objet, recouvre toute son importance si l'on ne veut pas risquer de généraliser abusivement (même implicitement) des constats effectués dans une situation d'études particulière à l'ensemble des contextes (théoriques, méthodologiques, didactiques...), variables, que l'enseignement de la sociologie est par ailleurs susceptible d'emporter. Et si la portée descriptive de nos arguments sur la nature du savoir en sociologie dépasse parfois le simple contexte d'études investi pour cette recherche, c'est bien à la fois pour en énoncer la spécifique variabilité, pour tenter d'en comprendre les conditions sociales, cognitives et épistémologiques de possibilité, enfin donc pour affirmer la nécessité de désigner au plus près le contexte ou le lieu de connaissances dont on parle, la sociologie pouvant, et contrairement à d'autres savoirs au nombre desquels il faut compter les savoirs médicaux, recouvrir des formes relativement différentes d'un lieu de la pratique à l'autre...

I.B. Une science empirique et historique de l'interprétation

Sans doute l'histoire institutionnelle relativement chaotique de la discipline a-t-elle joué son rôle dans la faible intégration théorique du savoir en sociologie. En France, par exemple, la sociologie fut longtemps l'oeuvre « d'individus extérieurs à l'Université, institutionnellement isolés et aux références disparates »²¹³. Avant 1958, date à laquelle il devint possible de faire de la sociologie à l'Université et d'y former les étudiants²¹⁴, la sociologie ne bénéficiait pas d'une reconnaissance institutionnelle pleine et entière qui lui aurait permis de fonder une tradition de recherche indépendante.

Sa situation, au sortir de la seconde guerre, est celle d'une grande dispersion géographique et académique. On ne forme toujours pas de sociologues. Quelques certificats de sociologie sont dispensés, ici et là, en dehors de tout rapport au terrain, dans certaines facultés comme celles d'économie et de droit. La discipline est progressivement représentée dans différents organismes nouvellement créés comme l'Institut national d'études démographiques (INED), la Fondation nationale des sciences politiques (FNSP), ou encore l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE)²¹⁵.

Mais l'absence d'une formation institutionnellement constituée et de toute organisation de la profession contribue à la diversification des horizons sociaux et intellectuels des sociologues qui n'évoluent ni dans les mêmes cadres, ni ne sortent des mêmes formations. A cela, on pourrait encore ajouter les différences liées aux traditions culturelles nationales dans lesquelles différentes écoles de sociologie ont pu voir le jour (école française, école allemande, école américaine, etc.). Tous ces paramètres ont certainement contribué à la multiplication des paradigmes sociologiques, des écoles de pensée, des traditions méthodologiques, et au foisonnement multidirectionnel de la sociologie.

Mais ils ne permettent cependant pas de comprendre les raisons qui font qu'aucun paradigme ne soit parvenu, à un moment ou à un autre, à prendre le dessus et à organiser l'ensemble des énonciations sociologiques en un système stabilisé de connaissances, capable d'exprimer et de formaliser durablement les résultats de la recherche. Il convient donc de s'interroger sur les raisons qui font que le savoir sociologique présente une telle conformation socio-cognitive, si différente, comme nous le verrons plus bas, du savoir médical, et, en l'occurrence, sur le fait que la connaissance s'y trouve moins intégrée, moins formalisée, moins codifiée, et nous tenterons de le montrer moins codifiable.

Pourquoi là où la médecine établit son activité sur des corpus constitués de lois physiologiques, physiques ou chimiques, sur des grammaires séméiologiques, etc., la sociologie ne propose, au mieux, qu'une série de *reconstructions interprétatives* de la réalité dont les énoncés et les assertions, historiquement plus ou moins pertinents, ne font jamais "loi" en ce qu'ils n'accèdent jamais à ce degré de formalisation et de généralisation qu'une loi réalise en son universalité assertorique.

Plutôt que d'imputer ces particularités à une prétendue jeunesse de la sociologie ce qui supposerait d'accepter au moins implicitement l'idée, fort contestable, d'une seule et même échelle d'évolution et de développement de la science calquée sur le modèle des sciences

²¹³ CUIIN Charles-Henry, GRESLE François, *Histoire de la sociologie. Tome 2. Depuis 1918*. Paris, La Découverte, Coll. Repères, 199, p. 56.

²¹⁴ Avec la création notamment de la licence et du doctorat de sociologie. CUIIN Charles-Henry, GRESLE François, *Histoire de la sociologie...*, *Opus-cité*, p. 60.

²¹⁵ CUIIN Charles-Henry, GRESLE François, *Histoire de la sociologie...*, *Opus-cité*, p. 57.

de la nature censées, dans ce schéma, être les plus abouties —, c'est plus sérieusement du côté *du statut épistémologique de la sociologie et de son objet* qu'il faut porter le regard.

Comme l'écrit Jean-Claude Passeron, « l'historicité de l'objet est le principe de réalité de la sociologie »²¹⁶. De cela, il découle plusieurs conséquences sur les formes et les modalités de la connaissance scientifique en sociologie. Et d'abord celles liées aux conditions mêmes de l'observation historique et de son énonciation. La phénoménalité historique est, en effet, au principe d'une situation de connaissance particulière en ceci que les réalités soumises à l'enquête, loin de valoir partout et toujours, sont au contraire situées dans l'espace et le temps historique, c'est-à-dire toujours données « dans le devenir du monde historique qui n'offre ni répétition spontanée ni possibilité d'isoler des variables en laboratoire »²¹⁷.

Contrairement aux sciences expérimentales qui appuient leurs raisonnements sur la répétabilité des phénomènes observés et la réitérabilité des expériences dont elles peuvent contrôler le contexte, soit par une description définie de ses traits expérimentalement pertinents pour l'observation, soit sous réserve de la neutralité ou de la constance de leurs contextes d'observation²¹⁸, les conditions de l'observation historique sont celles d'une réalité socio-historique toujours différemment configurée, qui s'offre à l'investigation comme autant d'individualités historiques, c'est-à-dire comme des constellations singulières de phénomènes historiques, indivisibles et irréductibles.

Autrement dit, les faits sur lesquels travaillent les sciences historiques ne sont jamais constatés que dans des situations sociales spécifiques, c'est-à-dire relativement singulières, limitées, et significatives dans les relations qu'elles organisent configurationnellement. Cette singularité historique des phénomènes observés astreint la description sociologique, pour dire quelque chose de sémantiquement pertinent sur le monde social, à la contextualisation et à l'indexation de ses constats empiriques.

S'il en est ainsi, c'est non seulement parce que les contextes socio-historiques sur lesquels les sciences sociales "prélèvent" leurs faits ne se répètent jamais totalement dans leur intégralité, mais également parce que « la description d'un contexte historique ne peut être épuisée par une énumération finie de variables »²¹⁹ pertinentes pour l'observation qui offrirait les conditions d'un raisonnement effectué "toutes choses étant égales par ailleurs".

La réalité historique est, comme le rappelle l'épistémologie webérienne, une réalité infinie qui se présente à la connaissance, jusque dans ses fragments les plus petits, « par une diversité absolument infinie de coexistences et de successions d'événements qui apparaissent et disparaissent »²²⁰. C'est dire qu'aucune description d'un état du monde historique, même le plus petit, ne saurait être pensée de manière exhaustive²²¹, finie, et

²¹⁶ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, Opus-cité, p. 87.

²¹⁷ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, Opus-cité, p. 25.

²¹⁸ PASSERON Jean-Claude, « Sociologie non-poppérienne n'est pas sociologie non scientifique », Intervention effectuée le 6 janvier 1993 à l'Université Lumière Lyon 2, *Le Journal de la faculté d'anthropologie et de sociologie*, Université Lumière Lyon 2, N° spécial juin 1994.

²¹⁹ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, Opus-cité, p. 364.

²²⁰ WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon / Presses Pocket, 1992, p. 148.

²²¹ « Même lorsque nous considérons isolément une "objet" singulier (...) l'absolue infinité de cette diversité ne diminue pas en intensité, dès que nous essayons sérieusement de décrire d'une façon *exhaustive* sa singularité dans la totalité de ses éléments individuels (...) », WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon / Presses Pocket, 1992, p. 148.

qu'il est, de ce fait, toujours susceptible d'être l'objet de nouvelles approches, de nouvelles reconstructions et interprétations.

Les sciences sociales n'accèdent jamais au réel *stricto sensu*, mais toujours seulement à des fragments de réalités également fragmentaires (on ne traite jamais que *d'un aspect d'une question sur le monde social* parmi d'autres possibles) dont elles proposent une reconstruction interprétative et dont l'appréhension n'échappe pas au principe webérien « de la conditionnalité de la connaissance culturelle par des idées de valeur »²²² à partir desquelles s'oriente l'activité ordonnatrice de la connaissance du monde social et s'opèrent les choix inévitables, variables, incomparables sous tous les rapports de la description.

Cette conditionnalité de la connaissance historique par des idées de valeur, comme dit Max Weber, est au principe de la variation dans les points de vue spécifiquement particuliers qui, à chaque fois, constitue une infime partie de la réalité historique comme objet de l'intérêt et de l'appréhension scientifique. La variation dans les idées de valeur fait que les chercheurs en sciences sociales s'intéressent à des dimensions ou à des aspects à chaque fois différents de la réalité historique et qu'ils l'analysent selon des perspectives théoriques, méthodologiques, empiriques, etc., diversifiées.

C'est dire combien les réalités prises pour objet d'étude par les sciences sociales, loin d'être immédiatement comparables sous tous les rapports, non seulement diffèrent selon les enquêtes, par les points de vue engagés sur le monde social, les questions qui lui sont posées et les domaines de pratiques soumis à l'investigation, mais sont également susceptibles (et c'est lié) d'être indéfiniment reconstruites et analysées à partir de nouveaux points de vue et de nouveaux questionnements.

Quelque soit le(s) mode(s) de construction de l'objet, de production et de traitement de l'information mis en oeuvre, le sens d'une individualité historique demeure toujours inépuisable et en cela, le chercheur, contre les illusions d'un enregistrement fac-similé de la réalité sociale, ne peut se soustraire à l'impérieuse nécessité de "choisir" une voie descriptive et interprétative (un langage de description) parmi l'ensemble de celles susceptibles d'être virtuellement empruntées.

Bien loin d'accéder à une "réalité brute", sans détours interprétatifs, le chercheur, qu'il le sache ou non, qu'il le veuille ou non, et quels que soient les méthodes qu'il utilise pour "prélever" un ensemble d'informations sur le cours historique du monde, observations, questionnaires, entretiens, archives, etc., et dès qu'il opère ce travail sélectionne, trie, filtre, tranche et discerne parmi les faits, c'est-à-dire prend des décisions interprétatives qui sont autant de choix d'argumentation²²³.

Si l'on s'accorde sur le principe webérien « de l'inépuisabilité de la réalité historique par les sciences sociales, alors les contextes sont, d'une recherche à l'autre, toujours à reconstruire et jamais totalement comparables »²²⁴. Les contextes socio-historiques ne s'offrent jamais à l'observation comme un *data* formellement constitué et stabilisé comme ce pourrait être le cas par exemple dans le cadre d'un paradigme expérimental unique définissant l'objet de la connaissance en général et les conditions formelles de son observation. Ils ne préexistent pas aux opérations, aux raisonnements, aux

²²² WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon / Presses Pocket, 1992, p. 160.

²²³ PASSERON Jean-Claude, « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales », *Enquête*, 1/1995, pp. 13-42.

²²⁴ LAHIRE Bernard, « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, mars-avril 1996, p. 398.

décisions interprétatives *toujours plus ou moins particuliers et recommencés* qui découpent les événements, les sélectionnent, et déterminent ainsi des contextes d'observation historiquement plus ou moins pertinents et irréductibles. Bref, les contextes de l'observation historique ne sont jamais donnés *d'emblée et une fois pour toutes* dans le cadre d'un paradigme formel susceptible de stabiliser et d'énumérer les conditions et les critères pertinents pour l'observation, mais toujours construits par des opérations et des raisonnements de contextualisation spécifiques qui définissent ou désignent un ordre particulier et irréductible de la réalité sociale comme objet (significatif) de la connaissance.

En soumettant à l'enquête des réalités socio-historiques singulières, indescriptibles exhaustivement et non strictement reproductibles, la sociologie ne peut raisonner ses constats empiriques "toutes choses étant égales par ailleurs", en dehors des contraintes spatio-temporelles que l'historicité du contexte des observations fait peser sur l'énonciation sociologique, sauf à perdre ce qui précisément fait la spécificité de son objet, à savoir la singularité significative de toute configuration historique. Elle ne peut raisonner ses opérations de connaissance, interpréter ses constats, en présumant la constance, la neutralité ou la stabilité du contexte de ses observations, c'est-à-dire fonder ses argumentations sans les référer à la réalité empirique, historiquement située, des phénomènes observées.

S'il est des contextes socio-historiques parents, ils n'en est pas de strictement équivalent. « Autrement dit, les constats ont toujours un "contexte" qui peut être désigné mais non épuisé par une analyse finie des variables qui le constituent »²²⁵. La sociologie n'a ainsi d'autre alternative, pour affirmer quelque chose de sémantiquement pertinent sur le cours historique du monde, que de contextualiser ses constats, c'est-à-dire d'incorporer à l'interprétation qui en est faite, « un discours sur la variation de leurs contextes et sur la production des informations qu'il utilise »²²⁶.

S'agissant d'étudier des réalités sociales variables et localisées dans le temps et dans l'espace, il reste « impossible de prévoir l'apparition d'un comportement social comme on prédit la chute des corps à partir de la loi universelle de la gravité. De la régularité relative (i.e. relative à des contextes socio-historiques toujours limités) des comportements sociaux, à la régularité absolue de certains faits physiques ou chimiques, la différence est considérable et ce n'est pas l'usage indu du terme de "loi" dans les sciences sociales qui pourrait changer quoi que ce soit à la situation. Car il n'existe pas de faits sociaux si réguliers et généraux qu'ils autoriseraient les chercheurs à expliquer leur existence dans le langage de la "loi sociale" »²²⁷.

Mais surtout, en admettant que cela fut possible, la mise au jour de lois sociales n'apporterait rien quant à la compréhension de la signification culturelle d'un phénomène social. Si, comme l'exprime Jean-Michel Berthelot, les sciences sociales peuvent être tentées d'opérer des réductions analogues à celles des sciences de la nature « qui dépouillent les événements de leur historicité pour n'en retenir que les combinaisons perdurantes de leurs dimensions abstraites », elles doivent affronter « l'existence d'un résidu tel que la légitimité de l'entreprise en est immédiatement contestée : l'historicité est ici une dimension constitutive de l'interprétation, de même que le sens et l'intentionnalité »²²⁸.

²²⁵ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, Opus-cité, p. 25.

²²⁶ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement...*, Opus-cité, p. 114.

²²⁷ LAHIRE Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, 1998, p. 235.

²²⁸ BERTHELOT Jean-Michel, *Les Vertus de l'incertitude...*, Opus-cité, p. 73. Souligné par nous.

La contextualisation historique est ainsi une dimension constitutive de l'interprétation sociologique puisque la connaissance d'un phénomène historique quel qu'il soit passe nécessairement par l'analyse et la description raisonnées de son contexte historique spécifique. Le raisonnement sociologique opère des argumentations dont les résultats et le sens restent indexés à des coordonnées spatio-temporelles. S'agissant d'argumentations portées sur le cours historique du monde, celles-ci ne peuvent recouvrir la forme logique de l'universalité nomologique qui introduirait la possibilité d'en stabiliser, d'en formaliser et d'en codifier durablement les contenus et les raisonnements en un corps constitué de lois et de procédures universelles.

Ainsi que l'énonçait Max Weber,

« dans le cas des “structures sociales” (à l’opposé des “organismes”), nous sommes en mesure d’apporter par-delà la constatation de relations et de règles (les “lois”) fonctionnelles, quelque chose de plus qui reste éternellement inaccessible à toute “science de la nature” (au sens où elle établit des règles causales de processus et de structures et “explique” à partir de là les phénomènes singuliers) : il s’agit de la compréhension du comportement des individus singuliers qui y participent, alors que nous ne pouvons pas comprendre le comportement des cellules par exemple, mais l’appréhender seulement fonctionnellement et le déterminer ensuite d’après les règles de son développement. Cet acquis supplémentaire est cependant payé chèrement, car il est obtenu au prix du caractère essentiellement hypothétique et fragmentaire des résultats auxquels on parvient par l’interprétation. Néanmoins, c’est précisément en cela que consiste la spécificité de la connaissance sociologique »²²⁹.

I.C. Un rapport cognitif à la connaissance : l'exercice de la recherche

L'objectif "pédagogique" affirmé de la faculté de sociologie et d'anthropologie de l'Université

Lumière Lyon 2 étant de pratiquer un *enseignement de la recherche par la recherche*²³⁰ et d'initier les étudiants au métier de sociologue, la formation allie à la fois exigences théoriques et exigences empiriques. Celles-ci demandent la mise en oeuvre de compétences qui, si elles peuvent être distinguées ici, n'en restent pas moins relativement intriquées dans les apprentissages²³¹.

D'un côté, les étudiants doivent mettre en oeuvre des compétences de type scolaire qui renvoient, pour une part, au suivi et à l'apprentissage de la matière professée, à la connaissance et à la découverte des théories scientifiques, de leur histoire, des méthodes, des auteurs, des débats scientifiques, etc. D'un autre côté, ces compétences doivent être mises au service d'autres compétences, plus directement et immédiatement liées aux exigences du "métier" de sociologue, à tout le moins de son apprentissage, comme le fait d'apprendre à problématiser à partir de ses connaissances pour construire un objet de recherche, à formuler des hypothèses, à élaborer des "protocoles" d'enquête, à construire

²²⁹ WEBER Max, *Économie et société, Tome 1, Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon / Pocket, 1995, p 43.

²³⁰ Guide de l'étudiant 1994-1995, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2.

²³¹ LAHIRE Bernard, « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », *Conférences aux journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie"*, septembre 1995, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

une grille d'entretien ou un questionnaire, à définir un terrain d'enquête, à retranscrire un entretien, à rédiger un dossier d'enquête...

Or, une bonne partie de la formation, et tout particulièrement ce qui touche à l'apprentissage du métier en ses moments théoriques aussi bien qu'empiriques, relève autant d'un ensemble de savoir-faire et de tours de main techniques appris dans et par l'exercice même du raisonnement et de la pratique sociologiques, que d'un savoir explicite et codifié. Nombre d'opérations du raisonnement sociologique, au-delà des précautions méthodologiques d'usage, ne peuvent être réduites à l'occurrence d'un modèle standard, à des procédures formalisables qu'il suffirait de respecter et d'appliquer une fois pour toutes, quels que soient les situations d'enquêtes, les problèmes et les objets de recherche.

Autant que des contenus théoriques et méthodologiques, plus ou moins définis, les étudiants de sociologie doivent apprendre, indissociablement, à se saisir de *postures de connaissance* dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expérience, par une série d'ajustements successifs. Autrement dit, en ce domaine, beaucoup de choses ne s'enseignent pas au sens *scolaire* du terme, c'est-à-dire indépendamment du "faire".

Les enseignants peuvent multiplier les recommandations sur les manières dont il convient de procéder pour construire une problématique ou une grille d'entretien par exemple, sur les manières dont il convient de lire et d'utiliser les auteurs, ou sur les précautions à respecter pour conduire un entretien... Il n'en reste pas moins vrai que ces actes de recherche ne se décomposent pas en une série d'opérations standards, chaque objet recelant ses propres spécificités.

Chaque problématique, chaque grille d'entretien, chaque lecture ou chaque auteur, etc., renvoie à une réalité sociologique particulière, qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte d'études à l'autre. Toute la difficulté du travail d'enseignement consiste donc, dans une large mesure, à faire état d'un ensemble de "tours de main" et de préoccupations de rigueur qui, pour une bonne part, s'apprennent dans/par l'exercice même de la pratique et du raisonnement sociologique²³².

Autrement dit, la sociologie, telle qu'elle se pratique et s'enseigne à l'université Lyon 2, se présente avant tout comme un savoir en cours de construction, de recherche, dont les "contours", bien loin d'être constitués et stabilisés, restent "mal définis", et comme un contexte d'études où la fréquentation des auteurs, des enquêtes empiriques et la pratique de la recherche constituent les principaux pivots de la formation.

A ces formes de transmission correspondent des sanctions institutionnelles (dissertation, mémoire, exposé) qui exigent l'entreprise de recherches personnelles, de lectures, et, plus généralement, de déambulations intellectuelles dans les allées du savoir dont le caractère plus ou moins incertain est celui d'un travail progressif de réappropriation, d'élaboration, de conception, et de la pensée en train de se faire.

Ce qui est en jeu lors des apprentissages, dans ce contexte d'études, c'est ainsi la capacité à s'approprier des raisonnements et des choix d'argumentation, à ré-investir des langages descriptifs, à saisir des acquis d'intelligibilité et des principes de connaissances que les notes de cours ne suffisent à dispenser. Bien loin de constituer cette sorte de récapitulatif général auto-suffisant où serait synthétisé et confiné l'ensemble des choses qu'il faudrait connaître, les cours doivent être prolongés, dans leur action, par le livre et le travail de documentation personnelle nécessaires aux cheminements intellectuels.

²³² OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La Politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, 1995, pp. 71-109.

C'est dans la propension à réinvestir, à recréer, donc à refaire autrement, que se joue l'appropriation du savoir sociologique. On peut qualifier de *générative* cette forme "d'acquisition" et d'exercice du savoir sociologique comme connaissance posturale exigeant la ré-actualisation et la ré-opérationnalisation de principes d'intelligibilité jamais complètement transférables à l'identique d'un contexte de connaissance à l'autre.

II. La médecine et son contexte d'études

La médecine n'a pas été de tout temps animée de ce *souci "d'efficacité thérapeutique"* qui aujourd'hui la caractérise et tend nombre de ses ressorts. Que la médecine s'enquière de soigner ou de guérir, et qu'elle le fasse dans de nombreux domaines avec un succès certain tout en restant préoccupée de sa perfectibilité, voilà qui va de soi aujourd'hui, mais voilà qui n'a pas toujours été. On imagine mal en effet ce que serait aujourd'hui une médecine qui, dans ses activités pratiques aussi bien que de connaissances, ne chercherait pas à soigner, et, par là même, ne s'occuperait point de son efficience ! Et pourtant, il en fut ainsi jusqu'à une période relativement récente de notre histoire.

Si elle est aujourd'hui constituée comme une "évidence", l'exigence d'efficacité n'en reste pas moins un *une représentation historiquement construite* qui s'avère d'une grande importance pour comprendre le fonctionnement et l'organisation actuels du savoir médical, tant elle impulsa une *construction orientée* (en un certain sens finalisée) de la connaissance et de la pratique médicales. Cette nouvelle exigence pour une bonne part engendrée d'un souci politique accru de contrôle et de rationalisation de la médecine conduisit, à partir de la fin du XVII^e siècle, à la double rationalisation des systèmes médicaux en présence, à bien des égards hétérogènes et fragmentés, et de la connaissance médicale elle-même dans le sens d'une recherche de son *opérationnalisation*.

Le processus alors à l'oeuvre aboutit peu à peu au double mouvement de centralisation et d'uniformisation du secteur médical d'une part, de *systématisation et de codification* de la connaissance et de l'expérience médicales d'autre part, qui se traduit d'abord, dans les faits, *par tout un travail clinique d'enregistrement, de recollection, de recoupement, de contrôle recentré de l'information*.

II.A. La naissance de la clinique : conversion du regard médical, construction du fait médical et codification du savoir médical

Sans entrer dans les détails d'une analyse qui nous conduiraient trop loin, plusieurs raisons peuvent être rapidement évoquées à grands traits pour rendre compte des limites objectives qui pèsent sur la médecine d'avant le XVII^e siècle et contribuent à l'écarter d'une quête d'efficacité.

La première réside dans les représentations sociales que les hommes de l'époque, médecins compris, se font de la maladie. « Avant d'être membre d'une profession, le médecin est d'abord, volens nolens, un chrétien. Jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, son activité s'exerce dans une société dans laquelle la distinction entre sacré et profane n'existe pas »²³³. Tant que la société fut dominée par une représentation philosophico-théologique de la maladie et voyait en elle l'oeuvre d'une punition divine flanquée d'une pénitence expiatoire, la médecine restait exclue de la recherche des causes de la maladie et le médecin n'était au mieux qu'un intermédiaire parmi d'autres possibles, comme les hommes

²³³ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine (XVIII^e - XX^e siècle)*, Paris, Anthropos-Historiques, 1994, p. 10.

et femmes d'Eglise, entre la volonté divine et le malade. Dans ces conditions, la maladie était autant sinon d'abord affaire de religion que de médecine²³⁴.

La seconde renvoie à l'univers social et intellectuel dans lequel évolue alors la médecine, qui fait du *commentaire de textes plutôt que de l'étude empiriquement construite*, l'activité de connaissance par excellence. « Fonder une science sur des textes plutôt que sur l'expérience n'a à l'époque rien d'original ni de choquant »²³⁵. Appuyée sur la lecture et le commentaire détaillé des écrits canoniques, Hippocrate, Galien, Avicenne, etc., la médecine, dont l'enseignement universitaire s'inscrit longtemps dans la plus pure tradition de la *lectio* médiévale²³⁶, est alors davantage occupée par la recherche de la "vérité" sur le corps et la maladie telle que les textes anciens sont susceptibles de la dévoiler, que par l'étude empirique de la maladie appuyée, par exemple, sur l'observation, la description, et la consignation systématique de ses différentes manifestations. *La médecine universitaire est alors un système d'interprétation du monde qui relève davantage d'un art de dire que d'un art de faire*²³⁷.

Enfin, la troisième raison s'ancre dans le fort corporatisme de la société qui, fondé sur la division et la hiérarchisation traditionnelle des pratiques héritées de la période médiévale, se traduit par la séparation et l'opposition du secteur médical entre d'une part les médecins, détenteurs d'un savoir théorique et tenants d'un art libéral, et d'autre part les chirurgiens, pour leur part relégués dans l'exercice méprisé d'un art "mécanique"²³⁸. Panser, opérer, soigner comptaient au nombre des activités manuelles, dégradantes, laissées à l'initiative de ces manoeuvriers "ignorants" et sans formation que furent les barbiers-chirurgiens. Jugeant leur activité avec le plus grand dédain, les médecins universitaires considéraient alors que le chirurgien ne devait être préoccupé que de l'exercice de ses mains, et, protégeant et

²³⁴ LÉVY Jean-Paul, *Le Pouvoir de guérir. Une histoire de l'idée de maladie*, Paris, Odile Jacob, 1991, pp. 39-57.

²³⁵ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, Opus cité, p. 12.

²³⁶ PAUL Jacques, *Histoire intellectuelle de l'occident médiéval*, Paris, Armand-Colin, 1973, p. 292.

²³⁷ LÉVY Jean-Paul, *Le Pouvoir de guérir...*, Opus-cité, p. 69. Pierre Huard fait la description suivante du programme et de l'esprit de l'enseignement médical au début du XVIIIème siècle : « A Paris, les "lectures" latines des bacheliers et des docteurs traitaient : a) Des aphorismes d'Hippocrate et de Galien ; b) Des choses naturelles (anatomie, physiologie) ; c) Des choses non naturelles (hygiène, diététique) ; d) Des choses contre nature (pathologie, matière médicale et thérapeutique). (...) Cet enseignement était complété par l'assistance aux soutenances de thèses, l'apprentissage chez un maître et l'assistance aux consultations gratuites. A base de commentaires d'ouvrages anciens et d'exercices dialectiques, il était essentiellement formel et théorique ; sans travaux pratiques, ni leçons cliniques, il comportait de graves lacunes. En outre, il se donnait dans une atmosphère close où l'enseignement scientifique se doublait d'une éducation professionnelle, tendant à éliminer les opinions particulières susceptibles de s'opposer à celle de la majorité. Le médecin ne pouvait exercer en dehors de la faculté, mais celle-ci ne le gardait dans son sein qu'au prix d'une adhésion totale à ses décrets, valables *urbi et orbi*», HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », in TATON René (sous la direction), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, Paris, Hermann, 1986, pp. 179-180.

²³⁸ JULIA Dominique, REVEL Jacques, « Les étudiants et leurs études dans la France moderne », in JULIA Dominique, REVEL Jacques, (études rassemblées par), *Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle. Histoire sociale des populations étudiantes. Tome 2, La France*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1989, pp. 249-252. Le XIIIème siècle déjà, avec la lecture et l'interprétation des auteurs antiques nouvellement traduits depuis le XIème siècle, transposa d'un contexte historique à un autre ce mépris du travail manuel et opposa les savoirs "nobles", théoriques et savants, ceux de l'esprit et de la science, et les savoirs techniques et mécaniques. Saint Thomas d'Aquin, reprenant à son compte la théorie du travail servile d'Aristote et déclarant comme incompatibles activités physiques et activités intellectuelles, fournit un exemple prestigieux de ce transfert, alors même que, pour la Grèce Antique, le travail était principalement associé au travail méprisé de l'esclave parce que servile. Confère LE GOFF Jacques, *Les Intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Seuil, 1967 et VERGER Jacques, *Les Universités au Moyen-Âge*, Paris, P.U.F., 1973.

préservant jalousement leur statut, que la connaissance des théories de l'art de guérir ne pouvait lui être d'aucune utilité²³⁹. De professions mécaniques, les chirurgiens, « souvent mal distingués des professions voisines comme la barberie et l'épicerie »²⁴⁰, pratiquaient ainsi les interventions courantes mais ne jouissaient alors d'aucune reconnaissance.

Ce n'est finalement que sous l'effet conjoint d'un ensemble de transformations historiques progressives, renforcement d'une autorité centrale, naissance du sentiment de l'enfance²⁴¹, constitution de la conscience de soi²⁴², qui modifie peu à peu le regard que les hommes portaient sur eux-mêmes, que les attentes de la société à l'égard de la médecine commencèrent à changer pour finalement impulser cette nouvelle exigence d'efficacité. La naissance du sentiment de l'enfance par exemple qui, succédant au "mignotage", s'établit dès la fin du XVIIème parmi les couches supérieures de la société, contribue à rendre de plus en plus difficilement supportable, aux yeux des contemporains, la sombre réalité de la mortalité infantile qui frappe si fortement la société de l'époque²⁴³. La famille qui désormais devient peu à peu ce lieu d'une « affection nécessaire entre les époux et entre parents et enfants, ce qu'elle n'était pas auparavant »²⁴⁴, n'accorde pas de prix plus important qu'à la conservation de la vie des enfants.

Le XVIIème siècle constitue également un tournant, décrit par Norbert Elias, du processus historique de transformation de l'économie psychique des êtres sociaux qui voit l'émergence de la "conscience de soi" et de l'idée moderne de l'individu, comme "homo clausus"²⁴⁵. La progressive monopolisation de la contrainte physique par l'Etat qui entraîne le transfert du contrôle des pulsions d'une contrainte extérieure imprimée par la force à des mécanismes d'autocontrainte psychique²⁴⁶, génère chez les êtres sociaux l'expérience et l'idée d'un for intérieur en tant que tel irréductible, celle d'un moi original et singulier, et les conduit à se faire une plus haute idée d'eux-mêmes et à accorder un fort tribut à leur "individualité" et à sa préservation.

Cette situation crée un contexte socio-historique dans lequel les préoccupations du public cultivé pour les questions de la santé, les moyens de la conserver ou de la rétablir se font grandissantes, et plus incisives les critiques dirigées à l'encontre d'une médecine accusée d'inefficacité. Ainsi que l'écrit Olivier Faure, « dans le processus qui s'amorce à la fin du XVIIème siècle, l'impulsion décisive n'est pas scientifique mais bien sociale. C'est parce qu'émerge une nouvelle conception de la vie, de la santé, et de la maladie que la médecine change, et non l'inverse »²⁴⁷.

Mais l'impulsion décisive et centrale ici doit être recherchée du côté des préoccupations démographiques et mercantilistes de l'Etat, alors caractéristiques des grandes nations

²³⁹ HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », in TATON René (sous la direction), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, Paris, Hermann, 1986, pp. 193-194.

²⁴⁰ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, Opus cité, p. 14.

²⁴¹ ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, 316 pages.

²⁴² ELIAS Norbert, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, 301 pages.

²⁴³ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, Opus cité, p. 41.

²⁴⁴ ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime...*, Opus-cité, p. 8.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ ELIAS Norbert, *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Presses Pocket, 1990, 320 pages.

²⁴⁷ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, Opus cité, p. 27.

européennes qui tendent à mesurer ou à évaluer leur puissance au nombre de leurs sujets²⁴⁸. Ces préoccupations eurent tôt fait de se traduire par la volonté de réguler l'hygiène et la santé publique. C'est ainsi que les pouvoirs publics, soucieux de lutter efficacement contre les ravages des grands fléaux sociaux, telles que les épizooties et les épidémies récurrentes (à l'origine de désastres économiques et humains), et à bien des égards exaspérés par le corporatisme affirmé des Faculté de Médecine, créent en 1776 la Société Royale de Médecine. « Ainsi s'établit un double contrôle : des instances politiques sur l'exercice de la médecine ; et d'un corps médical privilégié sur l'ensemble des praticiens »²⁴⁹.

La Société Royale de Médecine, en tant qu'instance supérieure sous l'autorité du Premier Médecin du Roi, devait permettre de répondre au souci démographique et d'hygiène publique de l'Etat à la fois par sa participation active à la coordination et à la sanction du pouvoir médical et par l'effort de connaissances qu'elle devait fournir en cherchant à systématiser la masse encore informe des savoirs alors en présence²⁵⁰. « Pour améliorer la santé du peuple il fallait faire avancer le savoir »²⁵¹. Car comment discerner parmi les faits médicaux, les symptômes, les médications et les traitements susceptibles de leur fournir des réponses appropriées, etc., tant que ceux-ci restent à l'état de connaissances diffuses et confuses qui laissent les décisions du médecin, livré à lui-même, dans l'incertitude la plus complète ?

Le décret du 29 avril 1776 rapporté par Michel Foucault dans son étude sur la *Naissance de la clinique* « déclare [ainsi] en son préambule que les épidémies "ne sont funestes et destructives dans leur commencement que parce que leur caractère, étant peu connu, laisse le médecin dans l'incertitude sur le choix des traitements qu'il convient d'y appliquer ; que cette incertitude naît du peu de soins qu'on a eu d'étudier ou de décrire les symptômes des différentes épidémies et les méthodes curatives qui ont le plus de succès" »²⁵². Pour diagnostiquer et prescrire efficacement, il faut pouvoir le faire en connaissance de cause, sans tergiversations. La pratique du médecin, pour ne pas être laissée dans l'incertitude, doit être guidée, en amont, par un travail d'élaboration de la connaissance des faits médicaux eux-mêmes constitué à partir de la collecte et du croisement des observations consignées ici et là par les différents médecins dans l'exercice de leur fonction. Les observations du plus grand nombre effectuées, en quelque sorte, directement sur le terrain, doivent d'abord être constituées en réseau d'informations, être remontées, traitées, pour ensuite être *redistribuées* sous la forme de corpus constitués.

Outre la volonté des instances politiques de contrôler et de chapeauter l'exercice de la médecine, de lutter contre les empiriques, c'est un triple objectif qui est ainsi visé par la création de la Société Royale de Médecine. Il s'agit d'abord d'enquêter auprès des différents médecins afin de se tenir informé des mouvements épidémiques ; d'établir, par ailleurs, un ensemble de corpus séméiologiques une *grammaire des signes* à partir de la consignation systématique et de la confrontation croisée du plus grand nombre de

²⁴⁸ Bodin écrivait par exemple : « La grandeur des rois se mesure par le nombre de (leurs) sujets » , in FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, Opus cité, p. 48.

²⁴⁹ FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963, p. 27.

²⁵⁰ HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », in TATON René (sous la direction), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, Paris, Hermann, 1986, p. 189.

²⁵¹ WEISZ George, « Les professeurs parisiens et l'Académie de médecine en 1820 », in *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp. 49.

²⁵² FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique...*, Opus-cité, p. 26.

faits médicaux, d'observations cliniques et de médications employées par les différents médecins répartis sur l'ensemble du territoire ; enfin, il s'agit de rompre l'isolement de ces derniers par l'établissement progressif de *tableaux cliniques* précis qui viennent ordonner la connaissance médicale et assister les médecins dans l'élaboration de leurs diagnostics, dans la mise en place (la *décision*) de pratiques de soins adéquates²⁵³.

« Associant émulation scientifique et distinctions sociales et mondaines, la société joue un rôle essentiel pour diffuser dans le corps médical et chez les chirurgiens des habitudes mentales nouvelles fondées sur la rigueur, le classement, le comptage »²⁵⁴. L'objectif est de soumettre la masse des connaissances médicales à *une étude et un traitement systématiques basés sur l'observation et la description rigoureuse des faits*. Chaque médecin mandaté doit, en quelque sorte, se faire l'artisan d'une "*médicographie*" et, par cette mise en écriture méthodique des faits (ou événements), contribuer à l'élaboration d'un savoir constitué sur les faits médicaux.

Procéder aux *repérages systématiques* des faits médicaux, à leurs *enregistrements*, à leurs *contrôles*, à leurs *évaluations*, ainsi qu'à leurs *recoupements*, leurs *classements*, leurs *hiérarchisations*, leurs *comptages*, tels sont les moyens discursifs, scripturaux et graphiques, qui, peu à peu, permettent de mettre au jour une sémantique (une grammaire) des signes (une séméiologie), qui organise à un niveau supérieur, dans une sorte de « conscience collective de toutes les informations qui se croisent, poussant en une ramure complexe et toujours foisonnante, agrandie enfin aux dimensions d'une histoire, d'une géographie, d'un État »²⁵⁵, l'ensemble des connaissances empiriques.

Ainsi que l'écrit Michel Foucault :

« Ce qui définit l'acte de la connaissance médicale dans sa forme concrète, ce n'est donc pas la rencontre du médecin et du malade, ni la confrontation d'un savoir à une perception ; c'est le croisement systématique de plusieurs séries d'informations homogènes les unes et les autres, mais étrangères les unes aux autres —plusieurs séries qui enveloppent un ensemble infini d'événements séparés, mais dont le recoupement fait surgir, dans sa dépendance isolable, le fait individuel. Dans ce mouvement, la conscience médicale se dédouble : elle vit à un niveau immédiat, dans l'ordre des constatations immédiates ; mais elle se répand à un niveau supérieur, où elle constate les constitutions, les confronte, et se repliant sur les connaissances spontanées, prononce en toute souveraineté son jugement et son savoir. Elle devient centralisée. La Société royale de Médecine le montre au ras des institutions »²⁵⁶.

II.B. Une culture scientifico-technique : la progressive "délittéralisation" de la médecine

²⁵³ FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique...*, *Opus-cité*, p. 26. A ce sujet, Olivier Faure écrit que : « L'enquête connaît un indéniable succès. Pas moins de cent cinquante médecins correspondent régulièrement avec Vicq d'Azyr, secrétaire général de la société, lui envoyant leurs observations météorologiques, décrivant leur contrée, les maladies qui y règnent, les traitements qu'ils emploient et les résultats qu'ils obtiennent. Dans la mesure des moyens disponibles, les meilleurs mémoires sont récompensés par des publications, des médailles et des distinctions », FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, *Opus cité*, p.47.

²⁵⁴ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, *Opus cité*, p. 47. Souligné par nous.

²⁵⁵ FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique...*, *Opus-cité*, p. 29.

²⁵⁶ *Ibidem*. Souligné par nous.

La création, en 1776, de la Société Royale de Médecine par les pouvoirs publics constitue sans nul doute le point de départ le plus visible des conflits récurrents qui allaient opposer, un siècle plus tard, les différentes élites médicales, universitaires et hospitalières, et marquer l'histoire récente de l'enseignement médical. La Société Royale de Médecine sous-tend en effet une conception de la pratique médicale radicalement différente de celle alors défendue dans les Facultés. L'animosité réciproque qu'elles se vouent débouche sur d'interminables conflits dont l'arbitrage opéré par l'Etat se fait au profit de l'organisme protégé²⁵⁷. La Société Royale de Médecine se fait l'écho des partisans de la réunion de la médecine et de la chirurgie et le promoteur de l'étude clinique auprès du malade²⁵⁸. *L'observation concrète doit supplanter le long commentaire des écrits fondamentaux.*

La médecine qui commence alors à s'inventer, soucieuse d'adopter une méthode rigoureuse, l'anatomo-clinique, consiste en une véritable conversion du regard médical et de son enseignement. « Les élèves seront exercés aux expériences chimiques, aux dissections anatomiques, aux opérations chirurgicales, aux appareils. "Peu lire, beaucoup voir, et beaucoup faire", exercer à la pratique elle-même et ceci au lit des malades : voilà qui apprendra, au lieu des vaines physiologies, le véritable "art de guérir" »²⁵⁹. Tels furent les principes, revendiqués par la Société, sur lesquels la médecine devait désormais s'établir et être enseignée, qui progressivement allaient bouleverser l'ancien édifice médical. Pour une bonne part, l'anatomo-clinique s'affirme *contre* cette médecine canonique alors pratiquée dans les Facultés, perçue comme confinée sur elle-même, ésotérique et livresque. Elle allait faire de l'hôpital un outil d'enseignement et de formation indispensable. « La clinique devient un moment essentiel à la cohérence scientifique, mais aussi à l'utilité sociale et à la pureté politique de la nouvelle organisation médicale »²⁶⁰.

Les affrontements qui suivirent, au long du XIX^{ème} siècle, résultaient certes d'une lutte d'intérêts corporatistes entre les différentes élites médicales en présence, mais opposaient indiscernablement deux états largement concurrents du savoir médical. La dynamique qui en résulte peut et doit, dans une certaine mesure, être interprétée comme le point de

²⁵⁷ « L'organisme favori du gouvernement est la Société royale de médecine qui, par certains de ses actes, ne cache pas son animosité contre la faculté. Elle admet dans son sein des docteurs dissidents, des jeunes docteurs et étudiants, et l'on ne s'étonne pas que, dans la polémique de 1788, la réaction des docteurs-régents soit digne du XIV^{ème} siècle. Dans cette période de malaise, trois faits fondamentaux pèsent sur l'orientation de l'enseignement médico-chirurgical : a) Il s'agit tout d'abord de l'abandon de la "lectio" médiévale et de son support latin comme norme d'enseignement. Le succès des cours particuliers, si nombreux, est dû à l'usage du français, à un contact plus adéquat entre le professeur et l'étudiant dans l'étude de questions d'actualité et à l'importance des démonstrateurs pratiques, tant cliniques que cadavériques. (...) b) On assiste à une tendance vers la légalisation des programmes d'enseignement médico-chirurgical. Les facultés de médecine élargissent le leur par des cours de chimie, de chirurgie et d'obstétrique. Dans une mesure beaucoup plus large, les écoles de chirurgie dispensent un enseignement d'une portée générale encore plus grande que celui des facultés. Elles enseignent la physiologie, la médecine légale et la chimie, toutes matières qui n'ont que de lointains rapports avec la chirurgie pratique. (...) c) Une interpénétration de plus en plus grande de la pratique médicale et chirurgicale est recherchée. On pourrait en chiffrer la progression par le nombre de maîtres en chirurgie qui deviennent docteurs en médecine et celui des docteurs en médecine qui exercent la chirurgie. On pourrait également en montrer la réalisation très heureuse dans le Service de santé des armées de terre et de mer », HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », in TATON René (sous la direction), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^{ème} siècle*, Paris, Hermann, 1986, pp. 210-211.

²⁵⁸ HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », *Opus-cité*, p. 189.

²⁵⁹ FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique...*, *Opus-cité*, p. 70.

²⁶⁰ *Ibidem*.

passage progressif et non linéaire où *de nouvelles formes de la connaissance médicale supposant certaines manières du connaître* cherchent à en supplanter d'autres²⁶¹.

C'est contre un enseignement universitaire par trop formel, scolastique et livresque, dénoncé comme tel, coupé des disciplines cliniques et des avancées de la connaissance, que l'élite médicale hospitalière exerça, pour finalement conquérir progressivement le terrain, un ensemble de pressions sociales et politiques. Les cliniciens, alors « dépourvus de charges d'enseignement mais dotés de compétences professionnelles de pointe »²⁶², revendiquaient des droits sur un enseignement qui, pour être le monopole de professeurs de faculté recrutés par agrégation, leur fut longtemps interdit.

Conséquence des pressions ainsi exercées, un stage hospitalier d'un an en 1841, puis de deux ans en 1862, est intégré à la formation de l'étudiant médecin. Dans les années 1840-1860, « des médecins hospitaliers acquièrent peu à peu le droit de donner des cours libres dans les facultés »²⁶³. Les médecins non agrégés restaient malgré tout exclus de la carrière universitaire. Et les avancées de la connaissance, pour la plupart, continuaient à s'effectuer à l'extérieur des facultés, c'est-à-dire dans des hôpitaux et des institutions spécialisées dans la recherche biomédicale tels que le Muséum, le Collège de France, l'Académie de médecine depuis 1820, etc.²⁶⁴.

Les facultés de médecine durent, sous la pression de ces instances et « à moins de se déconsidérer, non seulement participer au mouvement scientifique général mais encore intégrer, autant que possible, les résultats des dernières découvertes dans leur enseignement. La crise de l'enseignement médical sous la III^{ème} République sera largement due à la difficulté d'accorder l'impératif de la recherche, dont le progrès se sera accéléré, aux programmes de formation pratique »²⁶⁵.

Mais c'est véritablement à partir des années 1870 que l'enseignement médical connaît une évolution radicale²⁶⁶. L'élargissement et l'intensification des dernières découvertes scientifiques qui voient l'avènement de la médecine expérimentale opèrent une véritable révolution dans la connaissance et contraignent le monde médical à une profonde conversion. Les études médicales font une place croissante à l'ensemble des sciences fondamentales

²⁶¹ Ainsi Victor Karady écrit-il que : « Cette contestation se fondait non seulement sur la défense des intérêts d'un corps sous certains rapports à la fois professionnellement sur-qualifié et statutairement marginalisé, mais sur une conception des études médicales alors considérée comme "moderniste" : l'enseignement clinique doit primer l'enseignement "théorique", "magistral" », KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine », in VERGER Jacques (sous la direction de), *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986, p. 305.

²⁶² KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy... », *Opus-cité*, p. 304.

²⁶³ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy... », *Opus-cité*, p. 305.

²⁶⁴ KARADY Victor, « De Napoléon à Duruy... », *Opus-cité*, p. 310.

²⁶⁵ *Ibidem*.

²⁶⁶ Et, devrions-nous ajouter, ce qui est évidemment lié, la médecine elle-même. Comme l'écrit Pascale Bourret : « La médecine a franchi une étape décisive de son histoire au 19^{ème} siècle. En effet avant cette époque, la médecine n'était qu'une technique, une pratique empirique, au mieux un art, mais elle n'était en aucune manière considérée comme une science. Elle n'avait pas, de toute façon, les moyens de revendiquer un statut de scientificité dont les exigences lui faisaient défaut : il lui manquait, eu égard au modèle des sciences exactes, l'expérimentation, la mesure, la possibilité à partir de ces éléments d'élaborer des lois générales, et celle de prévoir et diriger les phénomènes. Il lui manquait une méthode (expérimentale), une objectivité, et des objets quantifiables qui puissent se prêter à l'expérimentation. Toutes choses que le 19^{ème} siècle va lui apporter avec Claude Bernard », BOURRET Pascale, *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1), 1986, p. 147.

sur lesquelles reposent désormais la médecine, ce qui conduit à la création en 1893 d'un Certificat Sciences chimiques Physique et Naturelles (C.P.N.), dispensé par les facultés de sciences, et dont le suivi, obligatoire, devait précéder les études médicales²⁶⁷. L'avènement de la microbiologie et de la physiologie expérimentale conduisirent à trois changements principaux.

Désormais *tout enseignement médical devait reposer sur les sciences de la nature*. Des exercices pratiques devaient faire pendant à l'enseignement théorique. La pratique scientifique fut introduite et devait conduire à la formation de chercheurs et de praticiens. « Le nouvel idéal de l'enseignement médical réunira étroitement, suivant les préceptes de Claude Bernard, l'observation clinique avec l'expérimentation en laboratoire »²⁶⁸. Des disciplines comme la bactériologie ou la parasitologie, et bien d'autres encore, histologie, pathologie, ophtalmologie, pédiatrie, etc., sont progressivement introduites dans l'enseignement médical qui ne cessera plus, dès lors, de se diversifier et de se spécialiser.

L'idée selon laquelle « l'agrégation ancienne ne pouvait plus servir à la sélection d'enseignants-chercheurs »²⁶⁹ finit par constituer l'avis dominant parmi les différentes élites du corps médical. Des réformes furent engagées en ce sens et, dès les années 1880, « les dossiers de candidatures à l'agrégation comportent des références aux qualités scientifiques des postulants »²⁷⁰. Puis, en 1906, tous les candidats à l'agrégation se voient imposer un certificat d'aptitude à la recherche. Progressivement, « une nouvelle carrière d'agrégé, axée essentiellement sur la recherche scientifique, voit ainsi se dessiner ses cadres administratifs »²⁷¹.

Dans l'objectif de développer la recherche et d'y former les étudiants, les différentes facultés se dotent progressivement de laboratoires de recherche. Le personnel universitaire se diversifie également : multiplication des maîtres de conférences, des chargés de cours, des personnels techniques. On passe ainsi « de la faculté faite pour l'enseignement théorique à l'établissement multifonctionnel. De fait, la productivité scientifique des facultés médicales a augmenté par suite de ces réformes. Dès 1890, environ 90% des professeurs de médecine figurent dans le catalogue de la Royal Society de Londres (...). L'introduction de la recherche parmi les critères de réussite à l'agrégation est un des facteurs qui retardent progressivement le début de la carrière : l'âge moyen de l'agrégation passe de 28,9 ans avant 1881 à 29,6 entre 1881 et 1890, 31,1 entre 1891 et 1900 et 32 entre 1901 et 1910 (...). »²⁷². Dès lors se multiplient et se diversifient les enseignements spécialisés²⁷³.

Enfin, la réforme, plus tardive, de 1958 finit par créer les centres hospitaliers et universitaires. Trois fonctions désormais inséparables leurs sont attachées : celle de soins,

²⁶⁷ FAURE Olivier, *Histoire sociale de la médecine...*, *Opus cité*, p. 180. Il ne fait guère de doute que la première année des études médicales qui, aujourd'hui, fait une large place aux sciences fondamentales et se trouvent sanctionnée d'un concours éliminatoire est l'héritière directe de ce Certificat. Bien que constituant une première année de médecine, les spécificités de son organisation contribuent à faire de cette année une année préalable de préparation aux cursus des études médicales...

²⁶⁸ KARADY Victor, « Les universités de la Troisième République », in VERGER Jacques, *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986, p. 335. Souligné par nous.

²⁶⁹ KARADY Victor, « Les universités de la Troisième République », *Opus-cité*, p. 338.

²⁷⁰ *Ibidem*.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² KARADY Victor, « Les universités de la Troisième République », *Opus-cité*, p. 339.

²⁷³ KARADY Victor, « Les universités de la Troisième République », *Opus-cité*, p. 340.

d'enseignement et de recherche. « En outre, l'instauration par ce même texte de la bi-appartenance, concrétise le fait que les carrières hospitalo-universitaires, qui autrefois se poursuivaient séparément, sont maintenant exercées conjointement par des personnels hospitalo-universitaires qui accèdent à cette double activité par un recrutement commun et consacrent à leurs tâches hospitalières, à l'enseignement et à la recherche la totalité de leur activité professionnelle »²⁷⁴.

II.C. Un corps commun de connaissances cliniques et expérimentales

A l'occasion d'une intervention sur l'enseignement supérieur, Pierre Bourdieu affirmait que l'« une des différences très fortes entre la science et la médecine est le degré de formalisation et de codification. D'un côté on a un savoir universel et codifié, donc formalisable, et de l'autre un savoir en grande partie pratique, fruit d'un apprentissage sur le tas »²⁷⁵, et donc faiblement codifié. Si nous citons cette phrase, c'est qu'elle nous semble à bien des égards caractéristique de la manière que l'on a de souvent penser la médecine à la fois comme un savoir de la pratique, issu de la pratique, appris dans et par la pratique, et comme un savoir de type "idéographique", ancré dans le concret et la connaissance du cas particulier.

Plusieurs aspects du savoir médical semble, de prime abord, pouvoir plaider en ce sens. La médecine n'est-elle pas d'abord un savoir de type clinique, cette connaissance de la maladie conquise dans-par l'observation directe ? Ne s'exerce-t-elle pas avant tout au chevet du malade ? N'est-elle pas davantage une technique particulière d'intervention et de soin, une représentation spécifique de la maladie, qu'un savoir "théorique" formalisé et formalisable ? Si ces remarques ne sont pas dénuées de tout fondement, elles restent néanmoins partielles et dans une certaine mesure anachroniques.

Car celles-ci correspondent mieux à la description d'un état ancien ou antérieur de la médecine, celle d'une médecine purement empirique et clinique prioritairement axée sur la pratique, qu'à l'état d'organisation et de fonctionnement du savoir médical sous sa forme expérimentale. En outre, elles n'aperçoivent pas, derrière la technique particulière, ce que la médecine "moderne" doit, jusque dans son exercice clinique en apparence le plus "pratique", à la mise en oeuvre de corpus systématiques et codifiés de connaissances scientifiques²⁷⁶.

²⁷⁴ RICHE Patrice, *L'Interne en médecine depuis 1958. Sociologie de la profession*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne, p. 11-12.

²⁷⁵ BOURDIEU Pierre, « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX et XXème siècles*, Paris, Édition du CNRS, 1985, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et par l'EHESS, les 25 et 26 juin 1984, 283 pages. Souligné par nous.

²⁷⁶ C'est bien, d'une certaine manière, ce que montrent les tentatives, plus ou moins fructueuses, visant à mettre au point des systèmes experts d'aide au raisonnement diagnostique. Si ces derniers, par leurs insuffisances, sont d'une grande importance heuristique dans l'optique d'une sociologie cognitive en ce qu'ils permettent de mieux comprendre, en creux, tout ce qui n'est pas (ou difficilement) modélisable dans le raisonnement d'expertise médical, tout ce qui, dans les nombreuses connaissances fondamentales du médecin, ne s'intègre que partiellement à la recherche et au diagnostic clinique, et le rôle que jouent, dans le diagnostic et dans la solution des problèmes médicaux, la connaissance et le raisonnement pratiques, les raisonnements ordinaires (utilisation du langage, traitement de l'information, stratégies discursives, dispositifs et contraintes organisationnels, organisation mnémonique, etc.) accomplis au sein d'environnements socioculturels déterminés pour parler comme Aaron V. Cicourel (CICOUREL Aaron V., « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1985/60, pp. 79-89 ; et « La connaissance distribuée dans le diagnostic médical », in *Sociologie du travail*, n° 4, 1994, pp. 427-449.), ils montrent également, par les systèmes discursifs de type algorithmique qu'ils mettent en oeuvre, tout ce que

Comme l'écrit Pascale Bourret,

« la transformation de la connaissance (...) a été un élément déterminant de la transformation du médical dans son ensemble : le passage à une connaissance de type scientifique, est à rattacher au passage d'une médecine conçue comme art, à une médecine conçue avant tout comme un savoir, passage qui s'accompagne d'un renversement du processus médical : dans une médecine/art, priorité est donnée à la pratique (...) vis-à-vis d'une connaissance empirique ; dans une médecine/savoir, priorité est donnée à la connaissance, de forme scientifique (...), face à une pratique censée en être la dérivation (positivisme) »²⁷⁷.

La médecine peut être définie à la manière d'Émile Durkheim, comme une *théorie pratique*, à mi-chemin entre la science et l'art comme « pratique pure sans théorie »²⁷⁸. En tant que telle, elle ne se définit pas comme un "savoir pratique", fruit exclusif d'un apprentissage sur le tas, mais comme un savoir explicite, objectif, codifié même, dont les connaissances sont organisées et orientées à des fins pratiques²⁷⁹ et dont l'application résulte, dans une large mesure, de la mise en oeuvre de sciences constituées²⁸⁰.

Il est vrai que la médecine est, à bien des égards, un savoir hétérogène, difficile à qualifier, qui emprunte à plusieurs disciplines aux formes d'intelligibilité différenciées. Elle est, pour emprunter l'idée à Georges Canguilhem, une technique située au carrefour d'un ensemble de sciences et de techniques diversifiées²⁸¹. Ses corpus mêlent à la fois des connaissances de type empirico-rationnel comme la clinique, la séméiologie par exemple, et des connaissances expérimentales, pour certaines élaborées en dehors d'elle, comme la chimie, la biologie, la physique ou la biochimie par exemple.

La médecine toutefois s'organise, en sa partie clinique aussi bien qu'expérimentale, en un corps commun et codifié de connaissances (à prétention) universelles, de lois générales, d'énoncés de base, de modèles, de tableaux cliniques, etc., reconnus et partagés par tous²⁸². Et d'abord parce qu'elle repose, pour une bonne part, sur des corpus scientifiques

le raisonnement médical doit à l'existence de corpus codifiés et systématiques de connaissances cliniques et fondamentales sans lesquels l'idée même de systèmes experts efficaces n'aurait aucun sens...

²⁷⁷ BOURRET Pascale, *Connaissance médicale et sociologie de la santé...*, Opus-cité, pp. 143-144. Souligné par nous.

²⁷⁸ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F. / Quadrige, 1995, p. 79.

²⁷⁹ Émile Durkheim écrit en effet qu'entre « l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a une place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques ». *Ibidem*.

²⁸⁰ Tout comme la chimie appliquée, pour emprunter cet exemple au même auteur, n'est que la mise en oeuvre des théories de la chimie pure. DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Opus-cité, p. 80.

²⁸¹ CANGUILHEM Georges, *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1988, 224 pages.

²⁸² En insistant ici sur les aspects formalisés et codifiés de la connaissance médicale (sur le savoir scientifique) plutôt que sur les connaissances et les savoir-faire inhérents à la pratique médicale ou à l'exercice du métier lui-même, sur l'énorme corpus de

à caractère nomologique, c'est-à-dire dont les énoncés ont l'universalité assertorique de la loi. Ensuite parce la clinique, si elle est un savoir empirico-rationnel dont les constats restent fondés sur une pratique de l'observation empirique (les fameux "cas cliniques"), s'est historiquement construite dans et par un immense travail graphique de codification, de mise en système, de repérage, de récollection, de croisement, etc., établissant ce que Michel Foucault appelle une "grammaire des signes"²⁸³.

Enfin, la coupure entre la partie clinique de la connaissance médicale et sa partie expérimentale reste largement une abstraction. Tant que la connaissance médicale s'appuyait exclusivement sur l'observation clinique, celle-ci produisait des données dont on ne pouvait déduire que des hypothèses interprétatives²⁸⁴. Mais l'avènement de la médecine expérimentale qui, bien loin de se surajouter ou de se superposer à la clinique, s'y est imbriquée, offre désormais la possibilité d'une infirmation ou d'une confirmation des résultats de l'observation empirique. Elle vient relayer l'appréhension de

connaissances fondamentales et cliniques issues de la recherche expérimentale sur lequel s'établit aujourd'hui le savoir médical et que la médecine ne cesse de faire augmenter, de classer, de codifier, sur l'existence de lois générales, d'énoncés de base, de tableaux, de données expérimentales incompressibles et définies, stabilisées et relativement univoques, etc., bref en insistant ici sur l'existence d'un fonds commun reconnu et partagé, il n'est pas dans notre intention d'affirmer (même implicitement) que la médecine y résiderait toute entière, que certains aspects de la connaissance médicale par exemple ne feraient pas l'objet de conflits d'interprétation entre les différents médecins et chercheurs, ou qu'elle pourrait encore y être toute entière réduite en ce qu'elle ne supposerait aucunement la mise en oeuvre et la maîtrise de compétences pratiques. Autrement dit, il ne s'agit pas de nier le fait que la médecine puisse dépendre par ailleurs, et pour une bonne part, d'un exercice dont les activités et les compétences relèvent autant sinon plus d'un ensemble de tours de mains "savants" et de savoir-faire qui, en tant que tels, outrepassent le "simple" cadre d'un savoir établi, formalisé et codifié *stricto sensu*. Il ne s'agit pas non plus d'affirmer que l'ensemble des aspects du savoir médical est également intégré ou indexé à ce corps commun de connaissances en sorte qu'ils ne seraient plus sujets à débats, à discussions, à conflits, voire à revirements, ce qui reviendrait à prononcer l'acte de mort de cette partie, importante, de la médecine en train de se faire et de ses avancées, sans cesse en mouvement, vers la connaissance... Tel n'est pas notre propos. Notre objet est d'abord de rappeler (ou de montrer), contre les représentations encore répandues de ceux qui, *a contrario*, tendent à réduire la médecine à ses dimensions purement pratiques ou à faire de celle-ci un savoir avant tout pratique, appris sur le tas, que cette dernière est aujourd'hui et à maintes égards plus proche d'une science biologique appliquée, avec ses corpus hautement formalisés, codifiés, cumulatifs et partagés, que d'un art de faire, ce qui n'implique d'ailleurs pas, une fois encore, de nier le fait que nombre d'aspects de la pratique médicale relève encore d'un art de faire plutôt d'un savoir constitué et codifié. Notre objet n'est pas ensuite de dire ce qui fait ou ce qui constitue la "compétence" du médecin (en quoi elle consiste) ni non plus de faire une analyse du médical (de la médecine) dans son ensemble, mais il porte, plus spécifiquement ici, sur la mise au jour des logiques de connaissance nous permettant de comprendre ce qui, précisément, fait la spécificité socio-cognitive des apprentissages et du travail intellectuel des étudiants médecins, ses représentations, ses difficultés, ses principes, etc., tel que ce savoir, pour être constitutif du médical, leur est toutefois enseigné et transmis. C'est en effet l'économie et l'organisation de ce savoir tel qu'il est dispensé dans les contextes disciplinaires étudiés ici qui sont visées par notre propos. Or si nous insistons ici sur les aspects formalisés et codifiés de la connaissance médicale, c'est non seulement parce qu'ils constituent aujourd'hui une dimension fondamentale du savoir médical en son ensemble, mais également et c'est essentiel, parce que *les étudiants médecins lyonnais de troisième année* sont, au moment de notre enquête, principalement confrontés à cette partie la plus établie et la plus édifiée, systématique et codifiée, de la connaissance médicale, c'est-à-dire à l'apprentissage et devrions-nous dire la mémorisation de ces immenses corpus de connaissances codifiées (lois, règles, énoncés, données, tableaux, etc.), comme préalable nécessaire à la maîtrise des principes et des fondamentaux d'un savoir fortement cumulatif. C'est seulement au cours de leur troisième année d'études en effet que ces derniers sont amenés à se familiariser avec l'exercice concret de l'art médical auprès du malade et à effectuer leurs tous premiers stages hospitaliers. Nous n'affirmons donc pas que cette partie du savoir médical est toute la médecine, mais qu'il en est non seulement une dimension tout à fait centrale et, qui plus est, fondamentale pour la compréhension des formes du travail intellectuel des étudiants médecins de troisième année.

²⁸³ FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique...*, *Opus-cité*, 214 pages.

²⁸⁴ BOURRET Pascale, *Connaissance médicale et sociologie de la santé...*, *Opus cité*, p. 148.

la maladie, sa connaissance et sa description, par une foule de techniques exploratoires et de connaissances biologiques et médicales qui permettent d'infirmier ou de confirmer *stricto sensu* les résultats fragmentaires de l'observation empirique, et ordonner ce que l'expérience ne percevait que confusément²⁸⁵.

Cela n'est évidemment pas sans effet sur la pratique du diagnostic dont l'examen clinique n'est plus que l'un des moments exploratoires. Avec l'expérimentation, la médecine se dote d'une méthode permettant non plus seulement de fonder des hypothèses à partir des données empiriques de l'observation, mais de les vérifier, de déterminer des lois générales, de prévoir et de diriger les phénomènes. Les signes extérieurs de la maladie ont désormais une cause (ou, plus justement, sont les signes de processus conçus désormais selon le schéma causal) qui peut être expliquée et déterminée avec certitude²⁸⁶.

« La sémiologie reste très importante mais en pratique elle est étayée par une série d'examens complémentaires, déclenchée par des signes d'alarme et qui dépassent de beaucoup ses possibilités. Que l'on songe seulement que là où l'on raffinaient il y a vingt-cinq ans dans l'interprétation de nuances symptomatiques, voire même radiologiques, dans l'étude des anomalies de l'estomac par exemple, on va systématiquement voir sur place ce qu'il en est par un examen endoscopique de quelques minutes, pour peu que les symptômes en valent la peine »²⁸⁷.

Dès la troisième année d'études, la médecine, telle qu'elle est enseignée dans les facultés lyonnaises, mêlent à la fois des compétences théoriques et des compétences plus "pratiques". Les compétences théoriques renvoient à l'apprentissage et à la mémorisation des corpus constitués : sémiologie, biochimie, microbiologie, parasitologie, génétique,

²⁸⁵ Citant puis commentant Claude Bernard, Pascale Bourret écrit à propos de la méthode expérimentale que : « c'est la physiologie qui constitue la base même de la médecine scientifique, et c'est à elle que va être appliquée la méthode expérimentale. Il faut s'efforcer de comprendre les mécanismes et les fonctions normales, ce qui permettra la compréhension des états pathologiques. Pour cela l'empirisme et l'observation ne sont plus suffisants ; il s'agit d'expérimenter. L'observation, en effet, livre des données qui ne peuvent se prêter qu'à une interprétation ; on peut en déduire des hypothèses mais celles-ci ne seront jamais que des hypothèses si l'expérimentation n'intervient pas pour les infirmer ou les confirmer à un stade ultérieur. (...) En cela la méthode expérimentale est une intervention, elle est active, elle provoque des situations au lieu de se contenter de les observer. Elle oblige le réel à se manifester. Car pour que la médecine devienne une science il ne suffit pas que le hasard ou l'observation simple révèle que, par exemple (...) le diabète se traduit par une glycémie élevée et une glycosurie. C'est là une observation empirique. Il est nécessaire de comprendre le fonctionnement de la production de sucre dans le sang à l'état physiologique, le pourquoi de son élévation dans le diabète, et celui de l'apparition de la glycosurie. Il faut reconstituer toute la chaîne du processus pathologique en le raccordant au processus physiologique », BOURRET Pascale, *Connaissance médicale et sociologie de la santé...*, Opus cité, pp. 148-149.

²⁸⁶ Comme le montre bien George Canguilhem, c'était déjà là le principe qui devait permettre d'imposer, aux yeux de son promoteur, la méthode expérimentale : « Faute d'ailleurs de pouvoir faire plus qu'indiquer une voie nouvelle, Cl. Bernard se voit conduit à consentir à la coexistence provisoire de la médecine expérimentale naissante avec la médecine empirique établie. Médecine empirique désigne, dans l'*Introduction*, comme dans les *Principes*, cette tradition de la médecine agissante, secourable aux malades, ne se contentant pas de l'observation, mais pratiquant dans ses tentatives de traitement des expériences peu ou point préméditées, peu analytiques, peu critiques, condensées en prescriptions thérapeutiques dont l'efficacité et la fidélité relatives restent rebelles à toute légitimation explicative. En un sens l'empirisme fait un premier pas vers la méthode expérimentale, le dos tourné à la médecine hippocratique. "Tout médecin qui donne des médicaments actifs à ses malades coopère à l'édification de la médecine expérimentale" (*Introduction*, p. 373). Mais, ajoute Cl. Bernard, pour sortir de l'empirisme et mériter le nom de science, cette expérimentation médicale doit être fondée sur la connaissance des lois vitales physiologiques ou pathologiques (*Ibid*) », George CANGUILHEM, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968, pp. 132-133. Souligné par nous.

²⁸⁷ LÉVY Jean-Paul, *Le Pouvoir de guérir...*, Opus-cité, pp. 254-255.

pharmacologie, anatomie-pathologique, etc. Les compétences plus "pratiques" renvoient, par exemple, aux stages cliniques (au métier), c'est-à-dire à la pratique du soin, du diagnostic, etc., et à son apprentissage.

La formation par apprentissage a ici son importance : notamment pour apprendre à "entrer en contact" avec les patients, pour diriger un "interrogatoire", pour apprendre des gestes infirmiers, à piquer, à palper, ou à ausculter, etc. Pour autant, cela ne fait pas du savoir médical un savoir "pratique", tant s'en faut. Et d'abord parce qu'il s'agit d'un moment de la pratique médicale. Ensuite, parce que l'exercice de la clinique répond à des protocoles très précis : l'interrogatoire ou l'observation clinique du patient par exemple que les étudiants de DCEM 1 apprennent à faire dans le cadre de leurs stages hospitaliers se fait dans un ordre très précis, et implique la mise en oeuvre de questionnements systématiques.

Enfin, parce que non seulement il repose, dans sa mise en oeuvre, sur l'intériorisation préalable d'un ensemble de connaissances constituées : par exemple, le diagnostic n'est possible que si le médecin a en tête les arbres de raisonnements systématiques qui lui permettent de faire des hypothèses de plus en plus précises, mais également parce qu'il est appuyé, confirmé, relayé dans ses interprétations par toute une batterie de savoirs expérimentaux : analyses biologiques, chimiques, etc., effectuées en laboratoires. « Le diagnostic tend à ne plus se faire par analogie comme on trierait des cartes perforées après avoir réuni isolément un maximum d'informations (les symptômes) mais plutôt par arbre de raisonnement, chaque symptôme prenant sa valeur parce qu'il traduit ou exclut un type de lésions ou d'anomalies fonctionnelles »²⁸⁸.

II.D. Des facultés professionnelles : la formation de praticiens

Directement issues des Ecoles spéciales, les facultés professionnelles de médecine ont été, dès l'abord, dotées d'une mission bien précise : la formation d'un personnel de santé qualifié, garant de la santé publique. Rigoureusement organisé et adapté à cette activité de formation, l'enseignement y était clairement finalisé. Si les études médicales supposaient déjà une forte culture scientifique, leurs objectifs de formation n'étaient pas « de cultiver une science, mais de préparer à des grades professionnels ; la science y est un moyen, non un but, et elle cesse d'être enseignée au point même où elle cesse d'être utile »²⁸⁹.

Si depuis, avec l'avènement de la médecine expérimentale, la recherche occupe une place plus importante dans la formation, il reste qu'aujourd'hui encore, les facultés de médecine axent l'essentiel de leurs efforts sur la formation de praticiens, non de chercheurs. Réduite à quelques certificats d'un "cycle parallèle aux études médicales", étalés sur plusieurs années d'études dont le suivi, en troisième année de médecine, n'a pas caractère d'obligation, la recherche occupe, dans la formation de l'étudiant médecin, une place tout à fait secondaire²⁹⁰.

²⁸⁸ LÉVY Jean-Paul, *Le Pouvoir de guérir...*, Opus-cité, p. 256.

²⁸⁹ PROST Antoine, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 225.

²⁹⁰ *Le Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, 95-96, p.22. précise à l'attention des étudiants que : « il est un écueil à éviter : *il ne faut, en aucun cas, entreprendre sa médecine si l'on a une vocation de chercheur scientifique. La médecine est, avant tout, une école faite pour apprendre à soigner les malades.* Il se peut, bien sûr, qu'en progressant dans ses études l'on soit tenté de s'orienter vers la recherche appliquée ; mais, encore une fois, celle-ci diffère totalement de la recherche scientifique pure ». *Le Guide Théraplix des études médicales : quelle voie choisir ?*, p. 197., ajoute : « Les études médicales proprement dites, axées surtout sur le malade et la maladie, forment plutôt des cliniciens que des chercheurs. Cependant, pour les étudiants en médecine intéressés par la recherche et qui souhaitent s'engager dans cette voie, il a été créé un cycle *parallèle* aux études médicales : la maîtrise de sciences biologiques et médicales. Les étudiants, admis en deuxième année des études médicales, peuvent s'y inscrire.

La médecine, telle qu'elle est enseignée en D.C.E.M.1., propose un savoir construit, établi et édifié où données et énoncés constituent comme autant d'états incompressibles de la connaissance médicale —, que les cours magistraux et les TD suffisent à circonscrire aux dépens d'activités de recherche suivies, du même coup sporadiques et si possible esquivées, et que le contrôle des connaissances (QCM, QROC, Questions rédactionnelles longues) instaure sous l'aspect les plus techniques.

Le caractère fortement "routinisé" des apprentissages médicaux (repérable à la fois par la régularité des pratiques, la définition des tâches à accomplir, l'existence de manuels, de nombreux dictionnaires...) confère aux pratiques estudiantines un aspect relativement stable et homogène. Les étudiants apprennent des contenus définis et "déjà là" sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir. Les notes de cours, les photocopiés, les annales offrant exercices d'entraînement et d'évaluation à la pratique d'assimilation, dispensent des corpus stabilisés de connaissances qui ne supportent ni les improvisations ni les hésitations inhérentes au travail de fabrication intellectuelle.

L'apprenti-médecin de D.C.E.M.1. n'est pas d'abord supposé produire de la connaissance. Tout juste commence-t-il timidement à la mettre en pratique lors de premiers stages hospitaliers. Il doit d'abord assimiler et se familiariser avec ce fonds commun de connaissances fondamentales et cliniques sur lequel s'établit le savoir médical. Comment diagnostiquer une maladie si, préalablement, on ne maîtrise pas parfaitement la séméiologie médicale, les signes, les circonstances et les mécanismes plus ou moins isolables qui permettent précisément de l'identifier, de fonder des hypothèses, d'en exclure d'autres ?

Il n'y a pas à inventer. Et savoir ici signifie connaître "par coeur" des corpus de toute manière incompressibles (des règles, des lois, des énoncés de base, des tableaux et cas cliniques, etc.). On sait ou l'on ne sait pas. Tableaux cliniques et biologiques, mécanismes, énoncés de base, lois physiologiques, biologiques, etc., règles, données, etc., d'une valeur constante, c'est à cet ensemble édifié et incompressible, comme préalable nécessaire à la maîtrise des principes et des fondamentaux d'un savoir fortement cumulatif, que doivent se confronter les apprentis-médecins de troisième année pour y conquérir progressivement l'art médical en ses multiples ramifications.

L'activité de connaissance relève moins, en ce contexte d'études, de l'investigation générative et personnelle, parfois tâtonnante, que de l'investigation ré-itérative par où doivent être progressivement maîtrisés les différents états, les données les mieux établies, les énoncés incompressibles, constitutifs du savoir médical²⁹¹. Les étudiants

Une maîtrise comporte trois certificats. L'étudiant titulaire d'une maîtrise et ayant achevé son deuxième cycle peut accéder à un D.E.A. puis préparer un diplôme de doctorat ». C'est nous qui soulignons. Toutefois, la création de ce cursus parallèle aux études de médecine ne suffit pas à faire de l'initiation à la recherche, objectif des trois certificats (C1, C2 et C3) composant une maîtrise, une composante essentielle ou centrale de la formation de l'étudiant de troisième année. Tout d'abord parce que, ainsi que le précisent les textes officiels, la maîtrise des sciences biologiques et médicales constitue un cycle *parallèle* aux études médicales proprement dites, ce qui déjà en dit assez long sur l'aspect périphérique et optionnel de l'initiation à la recherche qui est présentée au mieux comme un complément de formation. Ensuite parce que, au moment de notre enquête, la réalisation de ces certificats n'est pas obligatoire pour les étudiants inscrits en DCEM 1 mais est une optique possible relevant de leur propre initiative. Enfin, c'est encore sans compter ici avec le nombre réduit de certificats dont le suivi, laissé à l'initiative des étudiants, peut se faire sur plusieurs années d'études et de façon discontinue : par exemple, un certificat en deuxième année, puis un en quatrième année, etc. Les certificats peuvent, du même coup, compter dans leurs rangs des étudiants inégalement avancés dans le cursus, aussi bien des deuxième ou troisième année que des internes, ce qui ne manquent pas de les rendre particulièrement abscons pour les apprentis-débutants qui ne maîtrisent pas toujours l'ensemble des pré-requis nécessaires à l'enseignement dispensé...

²⁹¹ Parmi les "conseils pratiques" que donnent le Guide Théraplix, on peut lire : « Avant tout, il ne faut pas chercher à aller plus vite qu'on ne le peut. La médecine est une chose trop complexe pour que l'on puisse en avoir rapidement une vue d'ensemble. *Il faut*

médecins ont affaire à des programmes d'apprentissage extrêmement structurés et détaillés où l'ensemble des choses qu'il convient de connaître se trouve répertorié. Les enseignements ainsi dispensés se présentent comme une longue liste d'instructions et de tâches à accomplir. La programmation des enseignements, la routinisation des actes d'apprentissages et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter les indéfinis, les incertitudes et les imprévus de l'étude.

Chapitre 7. Démarches méthodologiques

I. Prélude, remarques à propos de la production des informations en sociologie

Le travail d'enquête constitue un moment fondamental de toute recherche scientifique en général et de tout travail sociologique en particulier puisque ce qui différencie le raisonnement sociologique, en tant que raisonnement scientifique (*i.e.* raisonnement soumis à un ensemble de contraintes assertoriques spécifiques) d'une herméneutique libre, c'est précisément la nécessité de fonder ses affirmations sur un matériau empirique. Tout le problème est donc de savoir comment on construit, on contrôle et on utilise, en tant que chercheur, un matériau empirique pour dire quelque chose qui ne relève pas de la pure spéculation, comment on construit un raisonnement empiriquement fondé ou comment faire pour être le plus rigoureux possible quant à la production de son matériau empirique. La question est notamment de savoir par quelles opérations on transforme des données empiriques en connaissances scientifiques... A cet égard, trois grands points indiscernablement théoriques et pratiques peuvent être rappelés de manière dissociée bien qu'étant toujours, dans la réalité de la pratique scientifique, plus ou moins imbriqués, et qui tous ont été au principe de notre « politique de terrain ».

Le premier est que le raisonnement sociologique n'est pas, tant s'en faut, un raisonnement qui ne fonctionne et n'intervient qu'au moment de la synthèse théorique, lorsque l'on rend compte des acquis d'une enquête ou lorsqu'on rédige un rapport de recherche. Le raisonnement sociologique est à l'oeuvre dans les différents actes de la recherche qui ainsi, s'il est consciemment mis en oeuvre, doivent trouver le moyen de s'éclairer et de s'informer mutuellement, de la constitution de l'échantillon à la "collecte" des données en passant par le travail de lecture ou l'analyse des données. L'ensemble de ces actes constitue un raisonnement d'ensemble qui fait partie de la production des résultats d'une enquête, c'est-à-dire des choix d'argumentation et des décisions interprétatives dont il faut pouvoir rendre compte pour affirmer et prouver quelque chose à partir de son matériau empirique²⁹².

donc, au début, faire un patient travail qui aboutit finalement à poser les fondations de ses connaissances médicales. On s'aperçoit trop tard qu'en voulant aller trop vite en besogne, on a méconnu les éléments de base. En particulier, les éléments que l'on retire de l'étude des sciences fondamentales sont presque sans intérêt les 1ères années, puisque l'on ne peut rattacher les données théoriques à la pathologie que l'on ne connaît pas encore. Il faut donc redire que les études de médecine, au début, sont un peu comme le commencement d'un puzzle », in Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p.22. Souligné par nous.

²⁹² Idée qui s'oppose à la conception implicite de certains anciens manuels de sociologie qui recherchaient à établir un inventaire de questions systématiques pour ne rien oublier de l'étude d'un système culturel et faisaient ainsi comme si l'enquête de terrain en sciences sociales était une simple exécution protocolaire.

Autrement dit, une enquête n'est jamais composée de "phases", de "moments", d'"étapes", qui seraient logiquement séparées les uns des autres ou autonomes dans les constructions qu'ils opèrent à propos des réalités étudiées. Par exemple, il n'y a pas le moment de la problématisation, puis le moment de l'élaboration de l'échantillon, puis celui de l'élaboration d'un questionnaire ou d'un guide d'entretien ou d'observation, celui de la passation des questionnaires ou des entretiens, le moment encore des analyses, et enfin de l'écriture finale... En sorte qu'au moment de l'analyse systématique des données, le chercheur n'aurait plus à réfléchir et à intégrer dans ses analyses les choix d'interprétation qui ont présidé à l'élaboration de l'échantillon par exemple. On oublierait ainsi que ces choix ont été des choix à part entière, des décisions, des arguments, déterminant et engageant les résultats de la recherche, sauf à faire comme si (mais cela reste une illusion) l'on pouvait accéder au réel en tant que tel, en établir une sorte de *fac-similé*, comme si les données empiriques produites n'étaient pas le produit d'une construction qui, à chacun de ses moments, discerne, inclue, exclue, sélectionne, bref interprète.

C'est encore dire ici qu'une enquête sociologique, prise dans sa globalité, ne suppose pas des moments où il n'y aurait pas à penser, le raisonnement sociologique en étant purement et simplement absent, des moments où il ne se passerait rien du point de vue de la construction scientifique de l'objet, et à l'inverse, des moments très intenses du point de vue de la réflexion scientifique et du travail d'interprétation. En d'autres termes, l'enquête n'est pas constituée d'actes de recherche où serait présent le raisonnement sociologique (par exemple l'analyse des données, ou l'écriture interprétative...), de moments "théoriques" où il faudrait concentrer tous ses efforts pour s'assurer de ne pas rater le coche de l'interprétation, et d'autres, plus "pratiques" ou "techniques" où serait absent ce raisonnement (passation d'entretiens ou de questionnaires, construction d'un échantillon...). Bien au contraire, celui-ci est présent du début de l'enquête, dès les premières lectures jusqu'à la fin de celle-ci, l'écriture finale, qui n'est jamais une simple transcription des acquis d'intelligibilité conquis antérieurement.

Il faut pouvoir tordre le bâton dans l'autre sens et dire par exemple que l'enquête de terrain à proprement parler est également un travail théorique, qui a ses conséquences théoriques, ou encore que le travail de problématisation est un travail pratique, qui a ses conséquences pratiques. Il faut pouvoir, par exemple, penser les moments de la recherche en apparence anodins comme une relation d'entretien, une prise de contact, le choix d'un terrain, les modalités choisies du travail de retranscription... De là notre souci, tout au long de cette recherche, de nous donner les moyens de raisonner le plus explicitement et réflexivement possible les moments de la recherche en apparence les plus "pratiques" ou "techniques" comme les premières prises de contact, la passation des entretiens, la constitution de nos échantillons, etc., en notant systématiquement les décisions que nous prenons, les actes que nous posons pour, éventuellement, pouvoir y revenir de façon plus réflexive dans un phase ultérieure de notre recherche, ou encore en prenant le soin d'accompagner systématiquement nos entretiens de notes ethnographiques détaillées et la retranscription des entretiens de commentaires analytiques.

Trois grands objectifs furent ainsi recherchés. D'une part, ne pas oublier que, contrairement à l'expression usuelle, on ne "collecte" jamais des informations pré-existantes qui, en tant que telles, feraient déjà sens. On parle souvent, à tort, de collecte ou de recueil de l'information : "mode de collecte de l'information"... Or, c'est mal dire les choses dans la mesure où cela ne correspond pas (ou mal) à ce que fait un chercheur lorsqu'il aborde le terrain d'enquête. A moins de succomber à l'illusion d'accéder directement au réel, tel qu'en lui-même, il faut admettre, pour en tirer toutes les conséquences scientifiques théoriques et

pratiques, que nous ne faisons jamais que le reconstruire dans certains de ses fragments significatifs. Parler de "collecte" ou de "recueil" de l'information suppose, implicitement, que l'on irait à la pêche d'informations pré-existantes, déjà-là, qui attendraient sagement, en quelque sorte, qu'on vienne les chercher ou les puiser.

Or plutôt que de "collecte" ou de "recueil" de l'information, c'est de "production" de l'information, des données, de corpus qu'il faut parler. Non pas pour opérer un effet de style mais bien parce que cela correspond davantage à ce qu'un chercheur fait lorsque lorsqu'il aborde le travail empirique, qui n'est jamais un travail "technique". Que l'on travaille sur archives ou à partir d'entretiens, les informations recueillies ne sont jamais pré-existantes. Dans le cas d'un entretien par exemple, on ne peut pas dire que l'on collecte une information qui préexisterait dans la tête des interviewés. Ce que ces derniers vont pouvoir dire dans la relation d'entretien va dépendre de tout un ensemble de choses : par exemple des questions qui leur sont posées, de la confiance que l'on arrive ou non à instaurer, de la forme que prend, plus généralement, cette relation sociale spécifique qu'est l'entretien...

D'autre part, et outre le fait de ne pas oublier que l'on interprète et pose des choix d'argumentation dans ces moments en apparence les plus "techniques" de la recherche, il s'agissait, par ces actes réflexifs d'écriture, de se donner les moyens de recouper le plus grand nombre d'informations empiriques susceptible de quadriller les réalités traitées, de se confirmer ou de s'infirmier, et de constituer le plus d'informations possibles en données empiriques exploitables (entretiens, notes ethnographiques sur les entretiens, commentaires sur les étapes de constitution de nos échantillons, commentaires lors des retranscriptions...) forçant par ailleurs la discussion avec soi-même, l'explicitation, le contrôle réflexif des décisions interprétatives, la mise à plat des intuitions de recherche...

Le second point à rappeler, et c'est lié, réside dans l'idée selon laquelle le raisonnement sociologique n'est pas un raisonnement fermé sur lui-même, disons dans l'espace d'une enquête spécifique. Ce n'est pas un raisonnement qui se construit sur une base empirique, théorique, délimitée une fois pour toutes, dès le départ. C'est au contraire un raisonnement qui produit ses argumentations en même temps qu'il construit son matériau empirique. Celui-ci n'est pas fixé une fois pour toutes mais il peut évoluer, se modifier, s'amplifier en fonction des nécessités de l'argumentation. Il conduit le chercheur à élargir progressivement ses corpus, à intégrer à l'enquête des données nouvelles, à croiser les informations entre elles, à les recouper, à contextualiser progressivement...

C'est pour une bonne part ce parti pris méthodologique qui nous a conduit, peu à peu, au fil de notre travail, à ne pas nous cantonner dans le seul domaine d'une sociologie de l'éducation, à regarder, pour problématiser et saisir les pratiques présentes, du côté des acquis multiples de l'anthropologie et de l'histoire sociale et culturelle de la lecture, de l'écriture, des savoirs pris pour objet, de même qu'à ne pas nous focaliser sur la seule question des pratiques étudiantes et des étudiants et, sinon au risque de ne voir que ce que nous voulions voir, des savoirs étudiés, pour tenter de profiter pleinement, de manière relativement déssectorialisée, des postures et des acquis croisés d'une sociologie de l'éducation et d'une sociologie des savoirs.

Dans le même ordre idée, c'est un même souci qui nous a conduit, autant que faire se pouvait, à croiser entre elles des informations empiriques de sources et de nature différentes, tout à la fois pour les "éclairer" les unes par rapport aux autres, pour les confronter et adopter un regard croisé sur les mêmes réalités observées, les étayer ou les nuancer mutuellement : entretien avec la Directrice Administrative de Lyon Nord, soixante entretiens réalisés avec les étudiants des deux filières enquêtées, notes ethnographiques sur chacun des contextes d'entretien, recueils de documents comme les notes de cours et les

fiches de lecture auprès de chaque étudiant enquêté, recueils de documents administratifs et pédagogiques institutionnels comme les guides d'étudiants auprès des facultés de médecine et de sociologie, ou encore comme les guides théraplix des études médicales obtenus grâce à la bonne volonté des éditions Théraplix nationales, études statistiques par la collaboration à l'une d'entre elle sur *Les manières d'étudier* ²⁹³ ...

Enfin, troisième point, le raisonnement sociologique est d'autant plus fécond empiriquement qu'il n'oppose pas des modes de constructions différenciés de la réalité sociale mais essaie au contraire de les concilier. Il est d'autant plus pertinent qu'il essaie de faire intervenir dans ses argumentations des informations de nature différente, qu'il alterne par exemple des moments de raisonnements statistiques et des moments de raisonnements plus contextualisés. Ces raisonnements ne sont pas opposés mais au contraire peuvent s'in-former l'un l'autre, s'interroger mutuellement de manière à quadriller de plus en plus rigoureusement un ensemble de données. Reconnaissons que la dichotomie entre "quantitatif" et "qualitatif" résulte bien plus souvent de partis pris théoriques et méthodologiques que d'un raisonnement scientifiquement recevable. Les quantitativistes d'un côté et les qualitativistes de l'autre, s'ignorent parfois au nom d'une conception plus dogmatique que scientifique du travail sociologique...

Or, le raisonnement statistique et le raisonnement plus contextualisé ne sont pas deux modes de raisonnement opposés. Ils n'opposent pas deux formes de connaissance. Ils doivent plutôt être considérés comme des moments différents du raisonnement sociologique : il y a des moments où le raisonnement sociologique a besoin de se faire plus quantitatif pour saisir les choses sociales globalement, pour mettre au jour des régularités ou des tendances générales ; à d'autres moments, à l'inverse, le raisonnement sociologique rend nécessaire le fait d'aller voir de plus près ce qui se passe, non plus globalement mais par le détail, en réduisant la focale de l'objectif. Dans la mesure où les limites de l'un constitue l'intérêt de l'autre et réciproquement, il importe, autant que possible, de tirer tout le parti des différents modes d'approche de la réalité sociale.

Bref, le raisonnement sociologique est d'autant plus fécond qu'il essaie de lier ces modes d'approches, de les concilier, de les faire communiquer. Car chaque mode de construction permet de saisir des choses différentes inaccessibles en tant que telles à seulement l'un d'entre eux. Un mode d'approche, d'autre part, est d'autant plus inventif qu'il ne se pense pas sur lui-même, mais qu'il pense sa spécificité par rapport à la spécificité d'autres modes de construction de l'objet. Dans cette optique, nous avons nous-mêmes activement collaboré à la lecture, à l'analyse et à l'interprétation des résultats statistiques de l'étude conduite sur *Les Manières d'étudier* pré-citée sous la direction de Bernard Lahire dans le cadre de l'enquête générale de l'Observatoire de la vie étudiante : "Étudiantes, Étudiants : qui êtes-vous ?", et pensé nos propres investigations en fonction et en complément de ces résultats lorsque cela revêtait un intérêt sociologique pour la construction de notre objet.

II. Le choix du terrain d'enquête

S'agissant de privilégier, dans notre construction de l'objet, une approche attentive aux contextes disciplinaires des pratiques étudiantes sur une analyse des distributions statistiques, des régularités ou des intensités, il est vite apparu que l'étude que nous

²⁹³ LAHIRE Bernard, (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, 175 pages.

souhaitions conduire se prêtait mal à la démultiplication des contextes d'études observés. Comme il s'agissait par ailleurs de s'intéresser à l'influence socialisatrice des matrices disciplinaires, et, au-delà, du type de savoirs fréquentés, dans la détermination des pratiques, il semblait également, dans ces conditions, sociologiquement pertinent pour notre objet de nous orienter vers la comparaison des pratiques intellectuelles étudiantes de deux contextes de socialisation disciplinaires relativement opposés, susceptibles de favoriser une appréhension quasi idéaltypique des variations et des principes de différenciation recherchés.

Si d'emblée, le choix de la filière sociologie s'est imposé à nous tout à la fois pour des raisons de commodité dans l'accessibilité du terrain, pour les intérêts socio-analytiques que nous pouvions avoir à retourner sur les pas de notre propre parcours universitaire et, par là, de nos propres pratiques intellectuelles, enfin en raison de l'intérêt heuristique que nous semblait présenter également, en leurs relatives spécificités sociocognitives, le contexte des études sociologiques et la connaissance sociologique telle qu'elle est pratiquée à l'Université Lumière Lyon 2, ce ne fut en revanche pas immédiatement le cas des études médicales. C'est au cours d'un long travail de lecture sur l'histoire, récente et plus ancienne, des universités, des facultés, des grades et des enseignements universitaires, etc., que ce choix nous est apparu judicieux et pertinent sur le plan sociologique.

Sur bien des points, en effet, régimes des études, recrutement des étudiants, place de la recherche, professionnalisation, traditions intellectuelles, nature des savoirs et des relations d'apprentissage, les études de médecine semblaient s'opposer à celles de sociologie mieux que toutes autres (le droit par exemple si l'on excepte peut-être les oppositions liées plus spécifiquement aux types d'établissements fréquentés comme les UFR ou les CPGE par exemple) et par là même présenter les meilleures conditions d'observations recherchées. En outre, ce choix présentait l'immense avantage de nous confronter à un univers de pratiques intellectuelles nous étant étranger, propice à l'adoption de postures sociologiques d'étonnements, de rupture et de questionnements systématiques dont le réinvestissement comparatif dans l'univers des pratiques intellectuelles d'étudiants sociologues était tout désigné pour prévenir, par un effet en retour, les risques, inévitables, qu'emportait notre grande familiarité avec ce contexte d'études et favoriser ainsi les ruptures avec notre propre *doxa*.

De ce point de vue, nous avons tout au long de ce travail intentionnellement utilisé comme techniques de rupture, d'objectivation et de contrôle de nos propres catégories de perception (et aussi de nos lectures qui, à n'en pas douter, seront plus souvent à proximité des nôtres que de celles inhérentes à l'univers de la pratique médicale) ce choix d'écriture sociologique consistant à systématiquement entamer nos différents propos par l'analyse des pratiques des étudiants médecins pour, dans un deuxième temps, aborder celles des étudiants sociologues...

Quant au choix d'interroger des étudiants de troisième année, disons-le sans ambages, rien ne le justifiait ou l'exigeait spécifiquement du point de vue de la construction de notre objet sinon le souci d'accéder à des étudiants peu ou prou déjà confirmés, socialisés par leur matrice disciplinaire, et susceptibles de nous livrer une gamme relativement large d'expériences sociales en matière de travail intellectuel et de pratiques universitaires. Interroger des étudiants moins avancés dans le cursus ne nous l'aurait peut-être pas permis. De même, interroger des étudiants déjà fort avancés dans leurs études, par exemple en doctorat de sociologie ou internes en médecine, nous aurait à l'inverse confronté à des pratiques d'étudiants dans une large mesure professionnalisés, dans un rapport au savoir

et à l'étude somme toute bien particulier, et, à tout le moins, institutionnellement plus "autonomes".

III. Étapes ayant présidé à la constitution de l'échantillon en sociologie

1. C'est assez logiquement pour l'accès aux étudiants de licence de sociologie, compte tenu de notre propre appartenance à la faculté d'Anthropologie et de Sociologie de l'Université Lumière Lyon 2, que les contacts furent les moins difficiles à obtenir et à établir. Dans un premier temps, nous avons cherché à accéder aux listings informatiques d'inscription de l'Université Lyon 2 dans lesquels sont consignées de nombreuses informations sur les étudiants inscrits : âge, profession des parents...
2. Le Doyen de la Faculté d'Anthropologie et de Sociologie d'alors ne put accéder à cette première requête dans la mesure même où il n'avait pas directement accès à ce type d'informations, et nous renvoya ainsi vers le service informatique et statistique de l'Université.
3. Le service en question accepta de nous communiquer quelques chiffres et statistiques sur la licence de sociologie et d'ethnologie de l'Université Lyon 2, pour les années 1993/1994, les statistiques de l'année 1994/1995 n'étant pas encore établies, mais ne put non plus nous faire accéder aux listings d'inscription demandés.
4. Le Doyen de la Faculté d'Anthropologie et de Sociologie que nous retournâmes voir, faute d'avoir pu obtenir satisfaction, accepta cependant, dans un deuxième temps et pour nous permettre de constituer notre échantillon, de nous laisser consulter les fiches pédagogiques des étudiants de licence de sociologie inscrits pour l'année 1994/1995.
5. Nous avons alors relevé les renseignements disponibles, qui étaient les suivants :
6.
 - i. Nom - prénoms (nom de jeune fille dont statut conjugal)
 - ii. Adresse personnelle - adresse des parents
 - iii. Téléphone personnel
 - iv. Année de la première inscription à la Faculté d'Anthropologie et de Sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 et numéro d'étudiant
 - v. Inscriptions principale et secondaire
 - vi. Préparation aux grandes écoles
 - vii. Bourse
 - viii. Étudiant salarié et emploi exercé
 - ix. Nombre d'UV préparées
 - x. Sexe
 - xi. Date de naissance

Mathias MILLET
30, Quai Saint Vincent
69 001 LYON

Lyon, le 7 décembre 1994

Madame, Monsieur,

Étant étudiant en thèse de doctorat de troisième cycle en sociologie à l'Université Lumière Lyon II, je mène une enquête sur les méthodes de travail des étudiants en Licence de Sociologie et en Troisième année de Médecine. La faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lyon II a accepté de participer à cette recherche.

Pour la réaliser, je souhaite pouvoir rencontrer quelques étudiants au cours des prochains mois. Par ailleurs, afin de choisir précisément les quelques étudiants à interviewer, j'ai besoin d'accéder impérativement à certaines informations sur votre situation sociale qui, bien entendu, resteront rigoureusement anonymes et à mon usage exclusif. Dans cette optique, vous trouverez ci-joint un mini-questionnaire que je vous saurais gré de bien vouloir me retourner le plus tôt possible, si possible avant la fin décembre 1994, dans l'enveloppe timbrée ci-jointe. J'insiste sur le fait que les informations ainsi recueillies resteront strictement confidentielles !

Dans l'attente de votre réponse, je vous remercie par avance de votre compréhension et espère vous rencontrer prochainement.

QUESTIONNAIRE (étudiants sociologues)

- Nom :
- Prénom :
- Sexe (entourez la mention retenue) : Masculin - Féminin
- Quel est votre âge?.....
- Quelle est la profession de votre père (être le plus précis possible dans votre réponse : ne pas mettre, par exemple, fonctionnaire ou employé ou cadre ou tout autre appellation générique — ne pas inscrire "retraité" mais la dernière profession occupée —, mais indiquer le poste occupé et le métier ; Par exemple, préciser comme suit : "ouvrier terrassier" ; ou encore "comptable" etc.)?.....
.....
- Quelle est la profession de votre mère (même recommandation que précédemment)?.....
.....
- Quelle est votre situation familiale (entourez les mentions retenues)?
 - marié(e) - célibataire - concubin(e)
 - avec enfant(s) - sans enfant
- Vous habitez (entourez la mention retenue) :
 - chez vos parents
 - dans un logement indépendant
- En quelle année êtes-vous entré(e) à l'Université (pour l'année 1992/1993, indiquer 1992)?.....
- Êtes-vous étudiant(e) salarié(e) ? oui - non Emploi :.....
.....
- Adresse :
-
- Téléphone :

IV. Choix ayant présidé à la constitution de l'échantillon des étudiants inscrits en licence de sociologie

Avant même de recouvrer les réponses postales des étudiants ainsi sollicités, une première sélection fut opérée à partir des renseignements disponibles sur les Fiches pédagogiques de la Faculté d'Anthropologie et de Sociologie consultées.

S'agissant d'interroger des étudiants de licence de sociologie, une première sélection visait à éliminer d'office de l'échantillon virtuel l'ensemble des étudiants qui, pour avoir une inscription en sociologie, n'avaient pas la sociologie pour inscription principale.

Ont donc été éliminés de prime abord :

- les étudiants inscrits en MASS (Mathématiques Appliqués et Sciences Sociales) soit vingt fiches le cursus ainsi suivi par ces derniers, fortement centrés sur les mathématiques, les probabilités, les statistiques..., étant trop dissemblable de celui de sociologie *stricto sensu*.

- les étudiants "litigieux" dont il était difficile de savoir quelle était leur inscription principale : MASS ou sociologie, soit l'équivalent de quatre fiches.

Une fois récupérées les réponses des étudiants en licence de sociologie, nous avons trié et classé, dans un deuxième temps, ces dernières par ordre de préférence en fonction des critères sociologiques de sélection des enquêtés que nous désirions prendre en compte.

Ont alors été éliminés, dans un deuxième temps, de l'échantillon :

- les étudiants dont le lieu de résidence était trop éloigné de notre propre lieu d'habitation, Lyon. Par exemple, des étudiants indiquant pour seule adresse la ville de Valence. Les raisons de l'élimination étaient ici, on l'aura compris, de nature pratique. A partir du moment où nous souhaitions réaliser les entretiens au domicile des étudiants (tout à la fois pour pouvoir observer le cadre de vie des étudiants, pour qu'ils soient dans un lieu leur étant familier, et pour faciliter l'acceptation des entretiens...), il aurait alors fallu que nous nous rendions sur place, ou que nous réalisions les entretiens dans le cadre des bâtiments universitaires qui, somme toute, se prêtaient mal à ce genre d'exercice et restaient sociologiquement moins pertinents pour nous que le domicile des étudiants.
- les étudiants dont les indications sur la nature des professions exercées par leurs parents restaient trop imprécises et vagues pour nous permettre de mettre en oeuvre, de ce point de vue, dans la sélection des enquêtés, des critères sociologiques suffisamment précis.

Hormis ces cas de figure, tous les étudiants ont été retenus au nombre de ceux qui pouvaient être enquêtés. Leur nombre étant très conséquent, nous avons, dans un troisième temps, fait un nouveau tri de l'ensemble des profils étudiants disponibles pour établir une préférence sur trente d'entre eux, avec des choix secondaires pour pallier les éventuels refus, sur lesquels ont effectivement portées nos investigations par entretiens.

La sélection s'est opérée de la manière suivante. S'agissant, outre le fait de comparer des étudiants de sociologie et des étudiants de médecine, de diversifier les profils étudiants pour nous confronter tout à la fois à des situations différentes, pour nous donner les moyens d'appréhender des principes, différentiels, de la variation des pratiques d'études étudiantes, pour mesurer enfin leur importance relative et leurs modalités d'action, fussent-elles combinatoires, nous avons tout d'abord cherché à faire varier les milieux sociaux d'appartenance des étudiants enquêtés, prêtant par là même attention à l'un des critères sociologiques les plus déterminant, établi comme tel depuis longtemps par les enquêtes et les chercheurs en sciences sociales, ceci en ce qui concerne notamment les comportements scolaires.

Autant que possible, nous avons donc cherché, sur trente enquêtés, à équilibrer pour base de comparaison le nombre d'étudiants interrogés issus des classes supérieures, des classes moyennes et des classes populaires. A l'intérieur de chacune de ces catégories pour le moins évasives dans la désignation des réalités sociologiques qu'elles opèrent, nous avons également tenté de faire varier les positions eu égard à la structure du capital possédé (culturel et économique notamment) et de la nature (publique, privée, salariée, indépendante...) des activités professionnelles exercées par les parents.

Nous avons ensuite cherché à équilibrer, autant que faire se pouvait et sans verser dans une abstraction formelle faisant fi des réalités historiques rencontrées, les étudiants de sexe masculin et de sexe féminin sollicités pour cette étude, partant du principe que bien des variations dans les situations d'études peuvent résulter de la division sexuelle du travail

en général et du rapport sexuellement différencié aux activités domestiques ou aux activités salariées en particulier.

De même, il nous importait, pour ne pas négliger l'influence des conditions matérielles d'existence dans l'appréhension des pratiques étudiantes, de faire varier les situations des étudiants eu égard à l'exercice d'une activité salariée, des rapports socialement différenciés aux pratiques d'études pouvant avoir partie liée avec des rapports socialement différenciés à l'activité salariée, en terme d'investissement scolaire, de temps disponible, ou de conditions de vie...

Enfin, nous avons tenu, dans l'ordre du raisonnable, à ne pas négliger totalement les variations dans les conditions d'habitation des étudiants, s'agissant notamment des étudiants habitant chez leurs parents et ceux qui, pour diverses raisons, ont décohabité du domicile parental, sachant là encore que le fait de loger au domicile parental peut consister en une remise de soi provisoire, affective et économique, et la décohabitation être liée, au moins virtuellement, à des contraintes matérielles (domestiques, économiques) spécifiques et parfois contradictoires avec le temps des études.

Ces variations dans les critères retenus pour sélectionner les étudiants enquêtés étaient indispensables à partir du moment où l'objectif était de prendre en compte les populations étudiantes dans leur effective diversité sociologique et par là de ne pas les homogénéiser *a priori* par des choix trop restrictifs eu égard à la thèse que nous souhaitons soutenir. C'était ainsi l'occasion, dans le même mouvement, non seulement de multiplier et de diversifier les points d'approche (d'apercevoir des ressemblances, des différences, des différences dans la ressemblance et des ressemblances éventuelles dans la différence) mais également de nous donner les moyens scientifiquement indispensables et parfois négligés de nous confronter à des contre-exemples et à des principes de variation des pratiques différents voire contradictoires avec ceux que nous placions au premier plan de nos préoccupations, et par là, de mettre pleinement en oeuvre, le plus explicitement et réflexivement possible, le raisonnement comparatif...

V. Échantillon des étudiants en licence de sociologie

CLASSES SUPÉRIEURES

- Professions Libérales
 - Lucien (M²⁹⁴) - Médecin / sans profession²⁹⁵ - NS²⁹⁶ - indépendant-concubin²⁹⁷
 - Isabelle (F) - VRP / Secrétaire - NS - chez parents²⁹⁸
- Reste :
 - Sophie (F) - VRP / Secrétaire médicale - NS - indépendant-concubine
- Professions Intellectuelles et Artistiques
 - Romain (M) - Conservateur / Professeur de français et de philosophie - S - indépendant-célibataire
 - Léa (F) - Enseignant du supérieur à l'Ecole des Arts Appliqués et Artiste-peintre / Institutrice spécialisée - NS - indépendant-célibataire
 - Marie-Louise (F) - Professeur de Chimie à la Faculté de Dijon / sans profession - NS - indépendant-concubine

- Reste :
 - Anne-Laure (F) - Maître de Conférence Lyon 1 / Directrice ALPÈS - NS - chez parents
 - Laurence (F) - Prof de mathématiques (seconde, TS, TG + BTS maintenance) / Aide-soignante - NS (AT BCD)- indépendant-célibataire
 - Raphaël (M) - Professeur de français / idem - NS - indépendant-célibataire
 - Christian (M) - Publicitaire / Prof d'anglais - NS - chez parents
 - Jérôme (M) - Directeur maison familiale rurale (LEP agricole) / Conseillère en économie sociale et familiale - NS - chez parents
 - Luc (M) - Directeur centre éducatif / Secrétaire - NS - indépendant-concubin
 - Damien (M) - Président de la commission politique, juridique, administrative et de sécurité à l'Assemblée au Zaïre / sans - NS - indépendant-marié
- PDG et Postes de Direction
 - Isabelle (F) - Chef d'entreprise / Caissière en grande surface - NS - indépendant-concubine
 - Joan (M) - Dirigeant d'entreprise (micro PME) / Négociatrice immobilière
299
- S - chez parents
 - Sandrine (F) - Directeur Général / sans - NS - chez parents
- Reste :
 - Christine (F) - Directeur d'entreprise / Assistante technique (du père) - S - indépendant-célibataire
 - Juliette (F) - Directeur Général / Directrice de crèche familiale - NS - chez parents
 - Geneviève (F) - Directeur DISS à Marseille / Animatrice socio-culturelle - NS (garde d'enfants) - chez parents
 - Magali (F) - Directeur commercial (Retraité 1986) / Gérante SARL import-export chaussures - NS (vacataire mairie) - chez parents
 - Carine (F) - Chef d'agence Caisse d'Epargne / sans - NS - chez parents
 - Estèle (F) - Responsable d'une agence bancaire / Prof de collège - NS - chez parents
 - Sophie (F) - Directeur d'une agence bancaire / NR - AT BCD - chez parents
- Ingénieurs-Cadres Supérieurs-Encadrement
 - Céline (F) - Ingénieur en électricité / sans - NS - chez parents
 - Serge (M) - Cadre supérieur dans l'import-export / Prof de français - S - indépendant-célibataire
- Reste :
 - Christelle (F) - Fondé de pouvoir / Secrétaire médicale - NS - indépendant-célibataire

- Nathalie (F) - Chef du personnel / Responsable des ressources humaines - NS - chez parents
- Olivié (M) - Cadre supérieur / NR - NS - indépendant-célibataire
- Chrystèle (F) - Cadre commercial et responsable du service occasion chez BMW 6ème avenue / sans - NS (AT BCD) - indépendant-mariée
- Julie (F) - Cadre commercial / Secrétaire organisatrice - NS - indépendant-mariée
- Virginie (F) - Cadre commercial coopérative agricole / Employée communale - NS - chez parents

CLASSES MOYENNES

- Informatique-Techniciens
 - Jean-Michel (M) - Dessinateur industriel / Secrétaire - NS - indépendant-célibataire
 - (F) - Expert agricole / Institutrice - Infirmière - indépendant-célibataire
- Reste :
 - Isabelle (F) - Technicien supérieur chimiste / idem biologiste - NS - indépendant-célibataire
 - Isabelle (F) - Biochimiste (technicien supérieur) / ATSEM - S - chez parents
 - Fabienne (F) - Technicien hautement qualifié / Secrétaire aide-comptable - NS - indépendant-concubine
 - Frédéric (M) - Aide chimiste / cadre hospitalière - NS - indépendant-célibataire
 - Céline (F) - Technicien SAV / Assistante maternelle - NS - indépendant-concubine
 - Anne (F) - Technicien RVI / sans profession - NS (mais stage rémunéré) - indépendant-concubine
 - Karine (F) - Chef de projet informatique (cadre informaticien) / Secrétaire en administration à l'éducation nationale - S - chez parents
 - Magalie (F) - Dessinateur industriel / Agent du trésor public - S - indépendant(semaine)-célibataire
 - Géraldine (F) - Technicien dessinateur / sans profession - Institutrice - indépendant-mariée
 - Sonia (F) - Attaché principal à l'INSEE / Caissière - NS - chez parents
 - Régine (F) - Chargé de mission à l'UAP / Employée comme monitrice d'auto-école - NS - indépendant célibataire
 - Karine (F) - Cadre traction SNCF / Ingénieur de recherche CNRS (Biologie) - Mercredi + heures de ménages) - chez parents
 - François (M) - Agent technique / Prof de français et d'arts plastiques - NS - indépendant-célibataire
 - Geneviève (F) - Cadre technique / Assistante maternelle - S - indépendant-concubine

- Sophie (F) - Cadre technique textile retraité / décédée - Cadre infirmière - indépendant-mariée
- Pierre (M) - Agent technique / Secrétaire - NS - indépendant-célibataire
- Monique (F) - Chef de centre / Employée de commerce - NS - chez parents
- Suzanne (F) - Manipulateur en radiologie / Aide soignante - NS - indépendant célibataire
- Frédérique (M) - Chef du technico-commercial / CES - Eboueur - indépendant-concubin
- Agents de maîtrise
 - Isabelle (F) - Contremaître / sans profession - NS - chez parents
 - Sofia (F) - Chef de chantier / Assistante maternelle - S - chez parents
- Reste :
 - Sandrine (F) - Conducteur de travaux / sans profession - S (BCD) - chez parents
 - Ghyslaine (F) - Retraité : conducteur de travaux / Retraitée : opératrice de saisie - NS - indépendant-divorcée
 - Michèle (F) - Retraité : Cadre contremaître / NR - NS - indépendant-concubine
 - Olivia (F) - Chef de chantier / Aide-comptable - NS - indépendant-célibataire
 - Catherine (F) - Agent de maîtrise / VRP - NS - indépendant-mariée
 - Sylvie (F) - Agent de maîtrise / Assistante maternelle - S (BCD) - indépendant(semaine)-célibataire
 - Sandrine (F) - Agent de maîtrise / Infirmière de collège - NS - indépendant-célibataire
 - Noëlle (F) - Agent de maîtrise / sans profession - Psychologue clinicienne (DESS 1977) - indépendant-mariée
 - Roland (M) - Retraité Agent de maîtrise / commerçante - S - indépendant marié
- Religieux
 - Gabrielle (F) - Pasteur / sans profession - NS - chez parents
- Professions administratives-comptables
 - Franziska (F) - Comptable / Vendeuse-comptable - Serveuse mi-temps - indépendant-célibataire
- Reste :
 - Sandrine (F) - Comptable / Aide-soignante de nuit - Secrétaire médicale - chez parents
 - Anouk (F) - Agent administratif / idem - Surveillante - indépendant-célibataire
 - Soraya (F) - Secrétaire d'édition / Formation d'Assistante Sociale - NS - indépendant semaine célibataire

- Artisans
 - Chrystelle (F) - Artisan-biscuitier / femme d'artisan - NS - chez parents
300

- Reste :
 - Sandy (M) - Artisan dans les couvertures (invalidité et réinsertion) / sans profession - NS - indépendant-célibataire
 - Carine (F) - Artisan dans le nettoyage / Employée du père - NS - chez parents
 - Sandrine (F) - Artisan dans le bâtiment / sans profession - S - chez parents
 - Stéphanie (F) - Artisan plâtrier-peintre / sans profession - NS - indépendant-célibataire
 - Fabienne (F) - Artisan paysagiste / Monitrice éducatrice - NS - indépendant-célibataire
 - Louise (F) - Artisan-commerçant / sans profession (collaboratrice) - Employée de bureau à SS - indépendant-mariée
 - Sandrine (F) - Artisan peintre (1 ouvrier) / Conjointe collaboratrice + employée lingerie - NS - chez parents
 - Laure (F) - Artisan dans le bâtiment / Secrétaire de direction - NS - indépendant-concubine

- Commerçants
 - Alain (M) - Propriétaire d'un petit bistrot de campagne / Vendeuse - NS - indépendant-concubin
 - Marc (M) - Retraité / Commerçante - S - indépendant-célibataire

- Reste :
 - Mimouna (F) - Décédé : commerçant / Sans profession - Educatrice - indépendant-célibataire
 - Christelle (F) - Décédé : tenait un circuit de Kart (CAP mécanique) / CES - NS - indépendant(semaine)-célibataire
 - Vassil (M) - Incarcéré / Commerçante - Serveur-barman - indépendant-concubin

- Enseignement-pédagogie
 - François (M) - Instituteur (SES) / Institutrice - NS - chez parents

- Reste :
 - Axelle (F) - Professeur anglais (collège) / Institutrice - BCD - indépendant-célibataire
 - Stéphanie (F) - Enseignant (collège) / Institutrice - S - indépendant-célibataire
 - Annick (F) - Professeur de math (collège) / Institutrice - S - indépendant-célibataire
 - Sandrine (F) - Décédé : instituteur / Agent des finances - NS - chez parents

- Séverine (F) - Rééducateur / Institutrice - NS - indépendant(semaine)-célibataire
- Antonin (M) - Formateur en informatique / Administratrice - Steward - indépendant-célibataire
- Représentation-commercial
 - AUCUN
 - Valérie (F) - Représentant / Retraitée : Professeur Lycée technique - NS - indépendant-célibataire
 - Annouk (F) - Attaché commercial / Technicienne CNRS (Lyon 1) - NS - chez parents
 - Stéphanie (F) - Retraité : Agent commercial (représentant) - Secrétaire du personnel - NS - indépendant-célibataire
 - Christelle (F) - Agent commercial / Agent technique et de gestion PTT - NS - chez parents
 - Pierre (M) - Chômeur : Représentant médical / Antiquaire-décoratrice - NS - indépendant-célibataire
 - Hélène (F) - Agent commercial / OS - AT BCD - chez parents

CLASSES POPULAIRES

- Ouvriers qualifiés de type industriel
 - Samir (M) - Ouvrier hautement qualifié dans l'industrie chimique (Conducteur d'Appareils dans l'Industrie Chimique) / Préparatrice de commande - NS - chez parents
- Reste :
 - Naïma (F) - Chef d'équipe retraité / sans profession - Infirmière - indépendant-célibataire
 - Isabelle (F) - Chef d'équipe (maçon) / Mouliste (usine) - NS - indépendant-célibataire
 - Christophe (M) - Ajusteur / Prof de mathématiques - NS - indépendant-célibataire
 - Assiba (F) - Conducteur d'appareil (Agent de laboratoire) / sans - NS - chez parents
 - Shahrazede (F) - Monteur / sans - NS - chez parents
 - Marie-Laure (F) - Chaudronnier traceur / Passeur (ouvrière agricole) - S - chez parents
 - Stéphanie (F) - Chaudronnier-tôlier / Presseuse - NS - indépendant-célibataire
 - Carmen (F) - Ouvrier de fabrication (pharmaceutiques) / Employée de maison - S - indépendant concubine
 - Christel (F) - Ouvrier Chauffeur de tracho-pelle / Employée comptable - NS - chez parents
 - Sandrine (F) - Ouvrier fraiseur / Agent d'entretien - NS - chez parents

- Stéphanie (F) - Electro-mécanicien / Assistante maternelle - NS - chez parents
- Stéphanie (F) - Stratifieur polyester (environ chaudronnier) / Caissière - S - chez parents
- Sandrine (F) - Ouvrier qualifié à la Manufacture d'armes St Etienne / Cadre à la CRFP - S - indépendant célibataire
- Karine (F) - Ouvrier qualifié / Employée communale (ménage) - NS - indépendant-célibataire
- Ghislaine (F) - Ouvrier hautement qualifié / sans - S - indépendant-célibataire
- Céline (F) - OQ / Commerçante (employée) et femme de ménage - S - indépendant-célibataire
- Géraldine (F) - Monteur en électricité / Aide-soignante - NS - chez parents
- Ouvriers qualifiés de type artisanal
 - Christophe (M) - Serrurier / Assistante maternelle - Militaire - chez grands-parents
- Reste :
 - Samia (F) - Peintre-plâtrier / Assistante maternelle - NS - chez parents
 - Stéphanie (F) - Ouvrier maçon / sans - S - chez parents
 - Natija (F) - Ouvrier maçon à la retraite / sans - S - chez parents
 - Agnès (F) - Ouvrier maçon / Employée aide ménagère - NS - indépendant concubine
 - Chrystel (F) - Décédé Mécanicien / Auxiliaire puéricultrice - S - indépendant célibataire
 - Sophie (F) - Mécanicien auto / Infirmière IDE - NS - chez parents
 - Delphine (F) - Ouvrier-électricien / Institutrice - S - indépendant-célibataire
- Ouvriers qualifiés de la manutention et Chauffeurs
 - Agnès (F) - Chauffeur de bus TCL / Infirmière libérale - NS - indépendant(semaine)-célibataire
 - Séverine (F) - Chef magasinier / Vendeuse (grande surface) - S - chez parents
- Reste :
 - Valérie-Michelle (F) - Chauffeur TCL / Employée cafétéria - NS - chez parents
 - Agnès (F) - Chauffeur-routier / Agricultrice (élevage de moutons) - NS - indépendant-concubine
 - Virginie (F) - Chauffeur-routier / Assistante maternelle - NS - indépendant(semaine)-célibataire
 - Sandrine (F) - Chauffeur-livreur / ASEM - NS - chez parents

- Valérie (F) - Chef magasinier / Conductrice de machines - NS - indépendant-célibataire
- Ségolène (F) - Responsable d'un service de maintenance (Mécanicien mouliste) - Employée de bureau - S - indépendant célibataire
- Virginie (F) - Ouvrier cariste / Assistante maternelle - S jusqu' décembre - chez parents
- Valérie (F) - Cariste demandeur d'emploi / Décédée Secrétaire de mairie - S - indépendant célibataire
- Ouvriers non qualifiés
 - Catherine (F) - Salarié agricole / sans profession (bénévolat-ex choriste Opéra Lyon) - AT BCD - indépendant-célibataire
 - ³⁰¹
Sylvie (F) - OS / OS - NS - chez parents
 - Hassen (M) - Retraité cisailleur / sans - NS - chez parents
- Reste :
 - Carla (F) - Ouvrier non qualifié / idem - BCD - indépendant-célibataire
 - Myriam (F) - Retraité ouvrier spé / sans - S - indépendant célibataire
 - Florence (F) - Métreur / Laborantine (laboratoire privé d'analyses médicales) - NS - chez parents
 - Isabelle (F) - Agent de fabrication retraité / Employée de maison - S - indépendant célibataire
 - Samia (F) - Ouvrier polyvalent / NR - S - indépendant célibataire
 - Sophie (F) - Régisseur à France 3 / Assistante maternelle - NS - chez parents
 - Stéphanie (F) - sans / ouvrière - S intérimaire - indépendant célibataire
 - Eric (M) - Mouliste / Employée de grande surface - NS - chez parents
- Employés qualifiés
 - Philippe (M) - Facteur retraité / Petits travaux famille - Prof - indépendant NR
- Reste :
 - Michelle (F) - Retraité Officier de la paix / Conseillère d'éducation - NS - chez parents
 - Isabelle (F) - Officier de la paix principal / sans - NS - indépendant semaine célibataire
 - Karine (F) - Employé de bureau / Employée - AT BCD - indépendant(semaine) célibataire
 - Christine (F) - non connu / Secrétaire opératrice en Chef - S - indépendant concubine
 - Christelle (F) - Employé de bureau d'études (Dessin industriel) / Secrétaire (contrat d'emploi consolidé) - NS - indépendant concubine
 - Danielle (F) - Retraité mécanicien dans l'armée de l'air - Actuellement Agent des impôts / sans - NS - indépendant (semaine) célibataire

- Emmanuel (M) - Employé des transports publics / NR - S - indépendant concubin
- Gaëlle (F) - Secrétaire juridique / Agent de bureau - AT BCD - indépendant célibataire
- Laure (F) - Invalide- Employé de banque / Institutrice - NS - indépendant semaine célibataire
- Corinne (F) - Agent EDF / Employée communale - S - chez parents
- Sylvie (F) - Agent à France Télécom / Agent chèques postaux - NS - chez parents
- Employés non qualifiés
 - TARANTINO Laurence (F) - Gardien dans une résidence / Femme de service - NS (sauf week-end) - chez parents³⁰²
- Reste :
 - Karine (F) - Agent d'entretien / sans - NS - chez parents
 - Alice (F) - Gardien d'immeuble / idem - NS - chez parents
 - Rachel (F) - NR / Employée de maison - NS - chez parents
 - Stéphanie (F) - pas de contact depuis deux ans / ASEM - NS - chez parents
 - Christelle (F) - Invalide (pompiste) / Employée d'entretien - NS - chez parents
 - Sonia (F) - Employée SNCF / Agent de service cantine - S - chez parents
 - Estelle (F) - Agent des travaux / décédée - NS - chez parents
 - Karine (F) - Gardien d'immeuble / ASEM - AT BCD - indépendant concubine
 - Lydiane (F) - ATOS / sans - NS - chez parents
- Agriculteurs
 - Bénédicte (F) - Agriculteur exploitant / Agricultrice exploitante - NS - indépendant
- Reste :
 - Mils (M) - Ex-agriculteur (SDF) / Traductrice interprète - S - indépendant concubin
 - Sandrine (F) - Agriculteur exploitant / sans - NS - indépendant célibataire
 - Isabelle (F) - Agriculteur / éducatrice spécialisée - AT BCD - indépendant célibataire
 - Florence (F) - Agriculteur exploitant / Agricultrice exploitante - NS - chez parents
 - Gbayé Charles (M) - Décédé agriculteur / idem - S - NR marié

VI. Étapes ayant présidé à la constitution de l'échantillon en médecine

1. S'agissant des études médicales, l'accès au terrain et les premières prises de contacts se sont avérées à la fois moins évidentes dans la mesure où nous n'avions pas de contacts personnels avec le milieu universitaire médical lyonnais qui nous auraient permis de disposer d'une entrée effective et directe, et plus délicates en raison de la méfiance, toute relative il est vrai, dont ont fait preuve les responsables institutionnels à l'égard de nos demandes, des limites qu'ils nous imposèrent dans l'accès aux renseignements escomptés et du travail de "négociation" relativement prononcé qu'il nous aura fallu conduire pour obtenir satisfaction.
2. Au préalable, nous fûmes mis en contact par l'intermédiaire de notre Directeur de recherche, d'abord par courrier, ensuite par téléphone, avec un Professeur de médecine, ex Doyen de l'une des UFR lyonnaises, qui, lui-même, dans un deuxième temps, nous mit en relation avec les institutionnels responsables, susceptibles d'accéder à nos demandes. Ce premier interlocuteur nous rappela, lorsque nous formulions le souhait d'accéder au listing informatiques d'inscription universitaire, l'interdiction de la CNIL sur les renseignements informatiques, nous précisa ensuite qu'il ne disposait pas de la responsabilité qui lui permettrait d'accéder à cette demande, enfin nous renvoya vers le Secrétaire Général Adjoint de l'Université Claude Bernard Lyon 1 d'alors.
3. Rendez-vous fut ensuite directement et rapidement pris par téléphone avec le Secrétaire Adjoint qui nous reçut à l'Université même. Nous discutâmes rapidement de mon travail, de ses objectifs, et de ses nécessités pratiques. Il refusa de nous communiquer, sans autorisation préalable de chacun des Doyens des quatre UFR médicales lyonnaises, les noms des étudiants et leurs adresses personnelles, prétextant des plaintes éventuelles et le respect de la confidentialité des renseignements ainsi recueillis par l'Université. Il nous proposa malgré tout, sous couvert de l'accord des Doyens, et sur avis des Responsables étudiants, de nous communiquer, pour seulement deux UFR lyonnaises, les noms des étudiants en DCEM1 et, pour chacun d'eux, leur lieu et adresse de stage hospitalier, faute d'accepter de nous donner leurs adresses personnelles. Enfin, le Secrétaire adjoint de Lyon 1 nous demanda de lui faire parvenir un courrier comprenant la trame de la recherche, une lettre de notre Directeur de recherche, le courrier que nous pensions envoyer aux étudiants, enfin notre grille d'entretien.
4. Évidemment, nous nous pliâmes à ces exigences tout en prenant le soin d'édulcorer les points de l'enquête qui auraient risqué de susciter méfiance et refus. C'est ainsi par exemple que nous présentâmes une grille d'entretien sans questions sur les origines sociales et scolaires des étudiants. Nous réalisâmes la même opération concernant le questionnaire joint au courrier et destiné aux étudiants médecins.
5. En guise de réponse, nous furent alors communiqués les noms des étudiants et leur lieu de stage, de trois UFR sur quatre. Nous procédâmes alors à l'envoi d'un courrier à l'ensemble des étudiants médecins susceptibles d'être contactés. Quatre vingt sept réponses nous sont parvenues, parfois après plusieurs mois d'attente, mais nombre de lettres nous ont été retournées au motif que les étudiants n'étaient plus sur leur lieu de stage.

Mathias MILLET

30, Quai Saint Vincent

69 001 LYON

Lyon, le 17 Janvier 1995

Madame, Monsieur,

Étant étudiant en thèse de doctorat de troisième cycle en sociologie à l'Université Lumière Lyon II, je mène une enquête sur les méthodes de travail des étudiants en Licence de Sociologie et en Troisième année de Médecine. Les facultés de Médecine de l'Université Claude Bernard Lyon I ont accepté de participer à cette recherche.

Pour la réaliser, je souhaite pouvoir rencontrer quelques étudiants au cours des prochains mois. Par ailleurs, afin de choisir précisément les quelques étudiants à interviewer, j'ai besoin d'accéder impérativement à certaines informations sur votre situation sociale qui, bien entendu, resteront rigoureusement anonymes et à mon usage exclusif. Dans cette optique, vous trouverez ci-joint un mini-questionnaire que je vous saurais gré de bien vouloir me retourner le plus tôt possible, si possible avant la fin janvier 1995, dans l'enveloppe timbrée ci-jointe. J'insiste sur le fait que les informations ainsi recueillies resteront strictement confidentielles ! Cette étude recouvre un intérêt pédagogique fort. Elle pourra aider à une réflexion visant à mieux cerner les nécessités des enseignements et de leurs organisations...

Dans l'attente de votre réponse, je vous remercie par avance de votre compréhension et espère vous rencontrer prochainement.

QUESTIONNAIRE (étudiants médecins)

- Nom :
- Prénom :
- Sexe (entourez la mention retenue) : Masculin - Féminin
- Quel est votre âge?
- Quelle est la profession de votre père (être le plus précis possible dans votre réponse : ne pas mettre, par exemple, fonctionnaire ou employé ou cadre ou tout autre appellation générique — ne pas inscrire "retraité" mais la dernière profession occupée —, mais indiquer le poste occupé et le métier ; Par exemple, préciser comme suit : "ouvrier terrassier" ; ou encore "comptable" etc.)?
-
-
- Quelle est la profession de votre mère (même recommandation que précédemment)?
-
- Quelle est votre situation familiale (entourez les mentions retenues)?
 - marié(e) - célibataire - concubin(e)
 - avec enfant(s) - sans enfant
- Vous habitez (entourez la mention retenue) : - chez vos parents
- dans un logement indépendant
- Série du Baccalauréat obtenu :
- En quelle année êtes-vous entré(e) à l'Université (pour l'année 1992/1993, indiquer 1992)?
- Êtes-vous étudiant(e) salarié(e) ? oui - non Emploi :
-
- Adresse :
-
-
- Téléphone :

1. Enfin, dernière étape, le Secrétaire Adjoint de la faculté de médecine de l'Université Lyon 1 nous proposa de rencontrer la Directrice administrative de la Faculté Lyon Nord en ce qu'elle était selon lui susceptible de nous communiquer d'autres informations complémentaires et les documents sur les programmes du cursus médical, son organisation, ses structures, etc. Nous prîmes donc contact avec cette dernière qui accepta de nous accorder un entretien enregistré. Celui-ci dura deux heures environ. A cette occasion, nous recueillîmes toutes sortes de documents, notamment des guides Théraplix de l'étudiant en médecine ou encore des données chiffrées sur l'évolution des inscriptions en première année de médecine à Lyon...

VII. Grille d'entretien avec la Directrice Administrative de la Faculté Lyon Nord

- Pour commencer l'entretien, je voudrais que l'on parle de l'organisation des quatre UFR médicales lyonnaises ...

- Est-ce que ce sont les mêmes enseignements qui sont dispensés d'une UFR à l'autre, ou est-ce qu'ils varient ?
- Si oui, qu'est-ce qui varie et pourquoi ?
- Même question du point de vue des conditions d'études (scolarité, examens, cursus, choses à respecter...) ?
- Quels sont les critères qui président à la répartition des étudiants entre les quatre facultés ?

La troisième année de médecine : organisation et fonctionnement scolaire

- Je souhaiterais maintenant que l'on s'arrête un instant sur l'organisation et le fonctionnement de la troisième année des études médicales :
- Nombre d'heures de cours en DCEM1 ?
- Quelles formes prennent les enseignements : enseignements magistraux et théoriques, ED, TD, TP... CM... et proportions... ? (et ce qu'ils y font, y apprennent, etc.) ?
- Quels sont les principaux contenus des enseignements (matières étudiées) ? (*Repérer ce qui est au coeur de la troisième année, les objectifs principaux de cette année d'études*), programmes à respecter, exercices à faire...

Il faut savoir si enseignements directifs (les étudiants ont des choses très précises, des programmes précis à connaître et à apprendre, des savoirs bien délimités...)

- Ces différents enseignements sont-ils obligatoires ? Y a-t-il un contrôle de l'assiduité (vérifier qu'il soit effectif *versus* "théorique") ?
- J'ai cru comprendre qu'en troisième année les étudiants commençaient à suivre des stages... Pouvez-vous me dire de quoi il s'agit ?
- Ces stages sont-ils obligatoires et l'assiduité contrôlée ?
- Ces stages sont-ils évalués et selon quels critères ?
- Comment les étudiants choisissent-ils leurs stages (y a-t-il des stages plus prisés que d'autres, y a-t-il des étudiants prioritaires et pourquoi, y a-t-il un classement qui est opéré à la suite de la deuxième année...) ?
- Pouvez-vous me parler des modalités d'après lesquelles le DCEM1 est validé (types examens : dissertations, oraux, dossiers ou mémoires à rendre et sous quelle forme, QCM, exposés, autres...) ; Périodicité des examens ?
- De quel statut bénéficient les étudiants ESSA (militaires), quelles spécificités ?
- Statut de l'ESSA (critères de sélection, est-ce associé à un classement lors examens, position prestige...) ?
- Pouvez-vous me dire quelles sont les étapes (type de sélections, type d'épreuve, etc.), qu'ont dû franchir les étudiants DCEM1 pour arriver en 3ème année ?

Se faire une idée de la proportion de ceux qui ont été éliminés et des chances de ceux qui restent de devenir médecin et d'être à leur tour éliminé. Faire parler des enseignements et concours auxquels ils ont été soumis pour y arriver ; sur quels types d'enseignements ils ont été sélectionnés et sur quels types de concours (dissertations , QCM...)

Plus généralement...

- Maintenant, je souhaiterais que l'on voit les choses plus en détail. Pouvez-vous me parler dans leurs grandes lignes des contenus principaux des enseignements et de la formation que suivent les étudiants en première année... et en deuxième année... en quatrième année... en cinquième année... en sixième année ? (matières étudiées, contenus des cours, modalités pratiques des cours, type d'examen...).

(Récupérer ensemble des documents produits par la faculté qui permettraient d'avoir cette vision d'ensemble, aussi bien côté parcours et étapes du parcours que des enseignements qui s'y trouvent et leurs variations - genre livret de l'étudiant détaillé).

- Statut et différences entre l'externat et l'internat (années à partir de laquelle le concours de l'internat se prépare) ?
- Comment les étudiants choisissent-ils leurs spécialisations (classements au concours de l'internat...), la médecine générale, et cursus à suivre ?
- Quelles sont les différences de parcours entre ceux qui deviennent médecins praticiens et ceux qui deviennent enseignants-chercheurs-hospitaliers à la faculté de médecine
- idem pour ceux qui s'orientent vers la recherche ; années durant lesquelles ces orientations sont faites et possibles et décidées (idem sélections qu'ils ont dû subir et critères qui leur permettent de s'orienter dans telle ou telle formation) ?

Documents, statistiques...

- Existence de documents, d'ouvrages, écrits, autres, (etc.) me permettant de me renseigner sur l'ensemble de cet aspect des choses : d'une part sur l'organisation et le fonctionnement des enseignements sur l'ensemble du cursus de médecine et, d'autre part, des documents de la faculté de médecine Lyon 1 consultables sur son histoire (en tant qu'institution et du point de vue de l'organisation des enseignements, de leur contenu, de leur agencement, de leur répartition etc.). Enfin, sur ces mêmes questions, existe-t-il des ouvrages plus généraux sur la question de la constitution des enseignements médicaux. Existence de manuels médicaux ?
- Existence de statistiques sur l'ensemble de la population étudiante de médecine lyonnaise, nationale, et plus particulièrement sur la troisième année ?

Contacts

- Existerait-il un lieu où tous les étudiants passeraient à un moment où à un autre et qui me permettrait de leur demander de m'y déposer les documents que je leur demande de me produire lors de la passation des entretiens (notes de lectures et de cours...) ?
- Personnes vers lesquelles je peux m'orienter pour de plus amples informations ? (notamment par rapport aux archives de la faculté de médecine de Lyon...) ?
- Possibilité de vous recontacter pour d'éventuels compléments d'informations ?

VIII. Choix ayant présidé à la constitution de l'échantillon des étudiants inscrits en DCEM1

A quelques nuances près liées à la spécificité du contexte disciplinaire enquêté, les mêmes critères sociologiques ont présidé à la construction de notre échantillon d'étudiants médecins.

Ont été d'office éliminés les étudiants dont les réponses ne nous communiquaient pas d'informations suffisamment précises, notamment sur la profession exercée par leurs parents, pour permettre un choix rigoureux. Ont été également éliminés d'office, les étudiants qui n'ont pas souhaité nous communiquer leur numéro de téléphone. Les prises de contact auraient été alors trop longues et trop compliquées.

La sélection des trente étudiants médecins à enquêter répond aux mêmes critères sociologiques que ceux ayant présidé à la détermination de notre échantillon d'étudiants

sociologues. Notons toutefois que les possibilités offertes de faire varier les profils étudiants, les appartenances sociales, etc., se sont avérées, et pour cause, infiniment plus réduites. Par exemple, seulement neuf étudiants sur quatre vingt sept réponses étaient issus de milieux populaires et répondaient effectivement à cette caractéristique. Nous les avons donc tous retenus en ne perdant pas de vue que ce fait nous disait déjà quelque chose sur la relative homogénéité des publics d'étudiants médecins, comparativement à leurs homologues sociologues, et sur leur composition sociale.

A bien des égards, mais de façon peut être moins flagrante, les mêmes remarques peuvent être faites s'agissant de l'exercice d'une activité salariée, des conditions matérielles d'existence qui, dans l'ensemble, présentent, parmi ces publics, de moindres variations. Enfin, nous avons tenu compte, dans la sélection opérée, du type de baccalauréat obtenu sachant que, là encore, la diversité est incomparablement moins grande que parmi les étudiants de sociologie.

IX. Échantillon des étudiants en DCEM1

CLASSES SUPÉRIEURES

- Professions Libérales et médicales
 - Johann (M) - Chirurgien gynécologue / sans - NS - indépendant
célibataire - D³⁰³
 - Stéphane (M) - Ingénieur conseil libéral / Médecin acupuncteur
homéopathe - soutien scolaire - indépendant célibataire - C
 - Axel (F) - Médecin généraliste / sans - NS - chez parents - A2
 - -Géraldine (F) - Architecte / idem - NS - indépendant célibataire - D
- Reste :
 - Béchir (M) - Médecin généraliste / sans - NS - indépendant célibataire - C
 - Emilie (F) - Chirurgien urologue / sans - NS - chez parents - NR
 - Karine (F) - Chirurgien / Pharmacienne - NS - chez parents - C
 - Caroline (F) - Vétérinaire / sans profession - NS - indépendant
célibataire - C
 - François (M) - Médecine généraliste / infirmière - NS - chez parents - C
 - Gersende (F) - Chirurgien dentiste / sans - NS - chez parents - D
 - Béatrice (F) - Chirurgien orthopédiste (canada) / Prof d'histoire au lycée
(canada) - NS - célibataire indépendant - DEC = C
 - Xavier (M) - Médecin radiologue / sans (formation infirmière) - NS -
indépendant célibataire - D
 - Anne-Cécile (F) - Pharmacien dans l'industrie / Pharmacienne chargée
de cours - NS - chez parents - D
 - Pierre-François (M) - Médecin militaire / sans - ESSA - indépendant
célibataire - C
 - Anne-Sylvie (F) - Médecin généraliste / sans - NS - indépendant
célibataire - C

- Stéphane (M) - Médecin du travail salarié / Psychologue de formation (n'exerce pas) - Aide opératoire - indépendant célibataire - C
- Philippe (M) - Ancien médecin (en invalidité) / Professeur agrégée d'italien au lycée - S - indépendant célibataire - C
- Christophe (M) - Médecin, prof de médecine / Orthophoniste, Prof de musique - NS - indépendant célibataire - D
- Sophie (F) - Médecin neurologue à l'hôpital / Pneumoallergologue - NS - indépendant célibataire - C
- Marie (F) - Chirurgien / sans - NS - chez parents - C
- Professions intellectuelles et Artistiques
 - Anne-Katty (F) - Professeur de Biochimie à la Fac de Médecine - Directeur d'unité INSERM / sans - NS - chez parents - D
 - Albrice (M) - Professeur de médecine interne + médecin au centre hospitalier Lyon Sud / Psychothérapeute - NS - chez parents - D
- Reste :
 - Simon (M) - Professeur d'anglais Lyon 2 / Prof d'anglais - NS - indépendant célibataire - D
 - Damien (M) - Principal / Professeur - NS - indépendant célibataire - C
 - Emmanuelle (F) - Enseignant à l'école d'architecture de Lyon / Employée aux chèques postaux - NS - chez parents - D
 - Bertrand (M) - Professeur d'anglais / Proviseur de collège - Elève officier médecin - indépendant célibataire - C
 - Fabrice (M) - Proviseur adjoint d'un lycée / sans - NS - indépendant célibataire - C
 - Muriel (F) - Professeur d'électronique à Lyon 1 / NR - NS - chez parents - C
 - Estelle (F) - Maître de conférences en Géologie à Lyon 1 / Conseillère d'orientation - NS - chez parents - C
- PDG et Postes de Direction
 - Emmanuelle (F) - Directeur FNAC Bellecour / Directrice d'école maternelle retraitée - NS - indépendant célibataire - C
 - Peggy (F) - Directeur commercial / Institutrice - Aide soignante - indépendant célibataire - D³⁰⁴
- Reste :
 - Florence (F) - Chasseur de tête / Pédicure podologue - NS - indépendant célibataire - D
 - Blandine (F) - Directeur d'entreprise / Commerçante - NS - indépendant célibataire - D
 - Fabienne (F) - Directeur commercial / Infirmière - NS - indépendant célibataire - C
 - Virginie (F) - Directeur commercial / sans - NS - chez parents - C

- Céline (F) - Gérant d'entreprise / secrétaire - NS - chez parents - C
- Rami (M) - Directeur d'une agence d'assurance (Liban) / Principale (Liban) - NS - indépendant célibataire - C
- Sophie (F) - Père décédé (était PDG) / sans - NS - indépendant presque mariée - C
- Emmanuelle (F) - Gérant de société / Infirmière libérale - NS - indépendant célibataire - D
- Ingénieurs
 - Claire (F) - Ingénieur en textiles / Infirmière libérale - S - indépendant célibataire - C
- Reste :
 - Cécile (F) - Ingénieur dans les travaux publics / Secrétaire de direction - aide opératoire - indépendante célibataire - C
 - Anh (F) - Ingénieur en informatique / Couturière - NS - chez parents - C
 - Nadine (F) - Ingénieur en chauffage et climatisation / Technicienne informatique - NS - chez parents - D
 - Marylène (F) - Ingénieur conseil en agriculture pour le compte du BTPL / Conseillère pour l'emploi ANPE - NS - indépendant célibataire - D
 - Elise (F) - Ingénieur chimiste / Médecin généraliste - NS - chez parents - C
 - Eve (F) - Ingénieur chef de projet / NR - NS - chez parents - C
 - Cécile (F) - Ingénieur / Chef du personnel - NS - indépendant célibataire - D
 - Claire (F) - Ingénieur chimiste recherche / retraitée receveuse de poste - NS - indépendant célibataire - C
- Cadres de la fonction publique
 - Issa (M) - Juge / sans - Elève officier médecin - indépendant célibataire - D
- Reste :
 - Benjamin (M) - Cadre de la fonction publique : directeur de service à la préfecture du Puy de Dôme - Officier retraité / Comptable, employée du secteur privé - ESSA - indépendant célibataire - C

CLASSES MOYENNES

- Informatique-Techniciens
 - Hugues (M) - Analyste programmeur / sans emploi (avant tenait un bar restaurant) - Veilleur de nuit - indépendant concubin - F6
 - Sébastien (M) - Maître d'oeuvre, technicien supérieur niveau BTS / Contrôleur divisionnaire - Service santé des Armées - indépendant célibataire - C
 - Christian (M) - Technicien photographe / Travailleuse familiale - NS - indépendant célibataire - D
- Reste :

- Anne (F) - Biologiste / sans - NS - indépendant célibataire - D
- Stéphanie (F) - Dessinateur industriel / Institutrice - Ecole du Service de Santé - indépendant célibataire - C
- Carole (F) - Technicien sur AWACK / secrétaire médicale - NS - indépendant célibataire - D
- Roselyne (F) - Dessinateur métreur / Secrétaire comptable - NS - chez parents - D
- Agent de maîtrise
 - Frédérique (F) - Fonctionnaire à l'office national des eaux et forêts. Responsable de la cellule tourisme-environnement à CAYENNE / Prof de français - NS - indépendant célibataire - C
- Reste :
 - Delphine (F) - Agent de maîtrise / Chimiste - NS - chez parents - C
- Para-médicales
 - Yves (M) - Podologue, Kinésithérapeute / idem - NS - indépendant concubin - D
- Reste :
 - Sylvain (M) - Kinésithérapeute / Sténodactylo- esthéticienne (arrêtée) - NS - indépendant célibataire - D
- Enseignement-Pédagogie
 - Annabelle (F) - Prof d'éducation physique en collège (retraité) / Institutrice et directrice en maternelle (retraîtée) - NS - indépendant célibataire - D
 - Céline (F) - Prof de maths physiques au collège / Directrice d'école maternelle - NS - indépendant célibataire - C
- Reste :
 - Olivier (M) - Prof d'enseignement général au CFA / Institutrice - NS - indépendant célibataire - C
 - Mélika (F) - Professeur d'anglais / sans - NS - indépendant mariée - C
 - Muriel (F) - Professeur d'éducation physique au lycée / idem - NS - indépendant célibataire - C
- Commerçants
 - Annie (F) - Commerçant quincaillier (cadre) / Employée de bureau dans le commerce du père - NS - indépendant célibataire - C
 - Géraldine (F) - Viticulteur / Secrétaire comptable - NS - indépendant célibataire - C
- Reste :
 - Claudie (F) - Pépiniériste / Professeur de Yoga - NS - indépendant célibataire - D
- Commercial
 - Nathalie (F) - Représentant / Secrétaire - NS - chez parents - C
- Police-Armée

- Alexandra (F) - Inspecteur de police aux RG / Assistante sociale (invalidé) - NS - indépendant célibataire - D
- Nicolas (M) - Adjudant chef / sans - NS - indépendant célibataire - C

CLASSES POPULAIRES

- Ouvriers qualifiés
 - Sabine (F) - Carrossier automobile / Agent de service dans une école - aide-soignante de nuit - indépendant célibataire - D
 - Suzanne (F) - Conducteur de bus scolaire (ancien ingénieur) / sans - NS - indépendant célibataire - Littéraire suisse (latin grec)
 - Fabienne (F) - Ouvrier plâtrier peintre / Employée de crèche - NS - chez parents - D
 - Rachida (F) - Ouvrier soudeur / Assistante maternelle - NS - chez parents - C
 - Romain (M) - Transporteur routier / sans - NS - indépendant célibataire -
³⁰⁵
D
 - Jean-Yves (M) - Chef d'équipe retraité / Employée dans un bureau de gestion du personnel - NS - indépendant célibataire - D
 - Cathy (F) - Chauffeur / sans - NS - indépendant célibataire - D
³⁰⁶
 - Résika (F) - Ouvrier garnisseur (tissage de textile) / sans - NS - indépendant célibataire - D
- Employés
 - Catherine (F) - ex-receveur de la poste retraitée / Agent de bureau à la poste - NS - indépendant célibataire - C
 - Mathilde Laure (F) - Gendarme / Ménagère - NS - indépendant célibataire - C
- Supplément...
 - Hugues (M) - Chef de projet dans un centre de recherche agroalimentaire / sans - NS - indépendant célibataire - D
 - Stéphanie (F) - Chef d'exploitation dans une société de travaux public (retraité) / Aide maternelle retraitée - NS - chez parents - C
 - Amaury (F) - Ingénieur technico commercial spécialisé dans la vente de colorants (retraité) / sans - Vendeur - chez parents - D
 - Olivier (M) - Travail à la commission en vendant des machines pour des entreprises italiennes, belges françaises en attendant d'être salarié / Caissière - NS - indépendant concubin - D
 - Mikaël (M) - Responsable de l'entretien d'un hôpital / Professeur d'histoire - NS - chez parents - C

X. Remarques à propos des entretiens

Une fois déterminé les étudiants à enquêter, nous avons pris contact par téléphone avec ces derniers afin d'obtenir une date de rendez-vous pour un entretien. Lorsque cela était

possible, nous demandions que l'entretien se fasse au domicile des enquêtés à la fois parce qu'il était sociologiquement pertinent d'accéder au domicile des étudiants enquêtés en ce qu'ils constituaient pour nous une source d'informations à ne pas négliger (type de logement, conditions d'existence, présence d'autres personnes...) et pour que les interviewés soient placés dans les conditions les plus familières possibles et par là de paroles les plus adéquates. Soixante entretiens, dont trente avec des étudiants de licence de sociologie, et trente avec des étudiants en DCEM1, ont ainsi été réalisés. Selon les cas, la durée de ces entretiens a oscillé entre deux heures trente minutes et quatre heures de temps effectives (bande enregistrée).

Chaque entretien a donné lieu, immédiatement après sa passation, à l'écriture d'abondantes notes ethnographiques sur le contexte de l'entrevue. La grille d'observation consistait alors à décrire le plus minutieusement possible la prise de contact initiale (réactions et propos de l'interviewé), la personne interviewée (son habillement, ses comportements en entretien, ses manières de parler...), son lieu d'habitation (type de quartier, type d'appartement, confort, ordre, place disponible...), la manière dont elle nous recevait (en nous offrant à boire ou non...), les éventuelles interférences et changements comportementaux liés à ces dernières lors de l'entretien, et plus généralement à consigner tout élément premier d'analyse ou toute intuition de recherche significatifs pour notre objet.

Chaque entretien fit ensuite l'objet d'une retranscription intégrale et minutieuse extrêmement lourde et longue à réaliser mais indispensable au travail d'objectivation sociologique et à celui de production contrôlée d'un matériau empirique —, soucieuse de noter, d'explicitier, et d'indiquer avec précision lorsque cela s'avérait pertinent pour la compréhension et l'analyse des propos tenus, les intonations, les hésitations, les silences, les rires et sourires, et plus généralement tous les éléments extra-verbaux qui, pour participer pleinement au sens des propos tenus et de la relation sociale spécifique que constitue l'entretien, disparaissent à la transcription et font perdre à l'analyste, s'il n'y prend garde, des informations d'une extrême importance pour saisir un contexte particulier, ce qui se dit et ce qui se joue aux différents moments de la relation d'entretien.

En outre, dans le temps même de la retranscription, chaque entretien fut l'occasion d'une prise de notes détaillée dont l'objectif était de produire de premiers commentaires analytiques et, par là même, de nous forcer à ne pas oublier que la retranscription demeure toujours, qu'on le veuille ou non, un travail d'interprétation, conscient ou non, contrôlé ou non, durant lequel le chercheur gagne à mettre toute sa réflexivité en oeuvre. Retranscrire un entretien, en effet, n'est pas, contrairement à ce que l'on pourrait croire, faire un simple acte technique de transcription de propos tenus oralement. Il y a tout un travail de transformation de l'information, donc d'interprétation, réalisé par le fait même de l'objectivation scripturale, qui, autant que possible, doit s'apparaître comme tel pour être au mieux contrôlé, ceci dans la manière même de retranscrire, de noter les propos, les intonations, les silences...

Lorsque, au quotidien, l'on converse avec quelqu'un, il y a tout un ensemble de signaux sociaux (parfois non consciemment perçus) qui permettent de comprendre ce qui se dit, d'interpréter ce qui se passe et participe du sens de la relation sociale : extra-verbal, gestuel, intonations, ton adopté (évidence, confiance, tristesse, amertume, enthousiasme, etc.) mimiques, silences, hésitations, sourire ou rire... Or tous ces signaux fondamentaux par exemple disparaissent lors d'une retranscription, à moins bien sûr de prendre le soin de les noter le plus systématiquement possible. Noter le ton sur lequel les gens répondent, réagissent à une question, leurs hésitations, leurs lapsus, etc., c'est expliciter par écrit, de façon objectivée, des éléments discursifs qui participent pleinement du sens même des propos tenus.

Selon l'intonation d'une personne, le sens de ce qu'elle dit peut changer. Si on indique l'intonation, ou l'hésitation, ou le long silence qui précède la réponse, etc., on aura une information, une donnée essentielle pour interpréter les propos. Un "oui" par exemple peut être prononcé sur le ton d'un "non" ! D'où la nécessité de multiplier les indications pour expliciter tout ce qui, autrement, resterait implicite, ou plutôt, disparaîtrait purement et simplement sur le papier. Toutes ces choses deviennent des données interprétables. Et l'on se donne ainsi les moyen de faire un travail d'interprétation plus conscient de lui-même.

Enfin, et terminons sur ce point, l'un des partis de cette étude fut de considérer que le travail du sociologue avait tout à gagner à partir des pratiques concrètes afin de saisir d'éventuelles communautés d'appartenance et d'en rechercher les principes, variables, de cohérence. « Au lieu de partir des groupes ou des classes pour comprendre l'école (et souvent de définitions implicites de ceux-ci en termes socio-économiques, socio-professionnels), il semble que chaque objet particulier doit être construit comme un objet d'emblée étudiable et devenir le point de départ d'une réinterrogation, d'une redéfinition des groupes ou des classes. (...) On a trop souvent tendance à partir des groupes et à tout ramener à eux : institutions, valeurs, idéologies, visions du monde, pratiques, savoirs, opinions, goûts, etc. »³⁰⁷.

Il convenait ainsi de se donner les moyens de prendre en compte les principes de cohérence transversaux aux différents groupes sociaux. Ceci s'applique avec d'autant plus de pertinence à des populations comme celles des étudiants dont il faut rappeler, contre un certain nombre d'études, la grande diversité et son faible degré d'intégration. En ce domaine, nous nous opposons aux analyses qui tentent, contre le bon sens du constat scientifique, d'affirmer, à tout prix et par n'importe quel moyen, l'unité sociale des étudiants et cherchent à en parler en tant que groupe intégré, faute, sans doute, de savoir comment aborder un terrain à la réalité aussi diversifiée et de pouvoir tirer les conséquences théoriques et pratiques de cette effective diversité³⁰⁸. En effet, comment définir en tant qu'unité sociale une population dont on sait que des principes de différenciation opèrent à une multitude de niveaux : discipline, année d'études, trajectoire scolaire, situation familiale, habitat, lieu d'habitation des parents, situation financière, âge scolaire, origine sociale... C'est encore sans compter ici avec les pratiques scolaires elles-mêmes dont on sait qu'elles ne supposent nullement une communauté d'appartenance en tant que groupe intégré d'apprentissage :

³⁰⁷ LAHIRE Bernard - « Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de "l'échec scolaire" à l'école primaire », *Soutenance de thèse. Le travail au fil du temps, Cahier de recherches, Actes du séminaire du G.R.S.*, 1989-90, n° 9, nov. 90, G.R.S., URA 893, CNRS, IRESE.

³⁰⁸ On peut, à ce sujet, consulter la contribution d'Olivier GALLAND - « Identité étudiante, identité juvénile », *Les étudiants et la lecture*, sous la direction d'Emmanuel FRAISSE, Paris, P.U.F, 1993, pp. 33-47, qui, pour remettre au goût du jour la question de l'existence des étudiants en tant que groupe intégré, en vient à leur demander de se définir eux-mêmes entre différents items (Age, Sexe, Origine sociale, Statut étudiant, Travail, Origine géographique, Goûts musicaux, Opinions politiques, Idées sur la société, Religion, autre) sans se poser la question du sens que cela peut recouvrir pour les êtres sociaux que de se définir par eux-mêmes ni celle d'ailleurs des alternatives ainsi proposées pour se définir : plutôt origines sociales ou plutôt goûts musicaux... plutôt sexe... Il oublie ainsi qu'il ne suffit pas aux êtres sociaux de se définir eux-mêmes en tant qu'étudiants pour qu'ils présentent le caractère d'un groupe intégré. En se définissant de la sorte, ils peuvent fort bien continuer de ne pas se ressembler sous l'angle des pratiques scolaires, du rapports aux études et au temps. Ils peuvent n'avoir en commun que l'effectuation d'études différentes, et le fait de les suivre différemment dans des conditions différentes. Plutôt que de penser, sur l'échantillon étudié par monsieur Galland, que les 34,8 % qui se définissent comme "étudiants" conduisent tout naturellement à reposer sérieusement la question de l'identité étudiante, il serait sans doute plus logique, dans cette perspective et si tant est que l'on puisse prendre au sérieux ce type d'approches, de s'interroger sur les 65,2 % restants...

« On sait que, contrairement à ce qui se passe dans d'autres institutions étatiques (armée) ou dans l'institution scolaire elle-même, en d'autres instances (école primaire), l'inscription à l'Université ne garantit nullement l'appartenance effective au groupe des agents sociaux définis par le système des pratiques auxquelles cette inscription ouvre virtuellement l'accès. L'inscription en faculté n'implique ni l'obligation de présence au cours, ni l'obligation de présence à l'examen. L'inscription universitaire ne constitue qu'un acte formel. Acte d'enregistrement, présence de papier. La population des inscrits en première année est, pour une part, une population fantomatique où voisinent, sans qu'il soit possible de les distinguer, les inscrits par convenance sociale, les postulants pour simples bénéfices sociaux (Sécurité Sociale...) et les renonçants, premiers refoulés du processus d'élimination universitaire. Elle ne constitue donc qu'un groupe fictif, et non un groupe réel. La présentation à l'examen, elle-même subordonnée à un second acte d'inscription, implique, outre cet acte de renforcement, la co-présence réelle de ceux qui se présentent à l'épreuve dans le temps prescrit pour elle. Cette présence implique, en règle générale, la participation effective des agents à un processus d'apprentissage préalable, non nécessairement l'appartenance préalable au groupe étudiant comme groupe d'apprentissage »³⁰⁹.

Pour ces mêmes raisons mais les conséquences pratiques et théoriques que nous en tirons sont opposées – nous avons déterminé notre échantillon selon des critères sinon opposés du moins définis en contrepoint de ceux retenus par Michel Verret pour définir le sien dans son étude, *Le temps des études*. Considérant que « l'indice de réalité du groupe de présentation ne peut donc être affirmé sans avoir été d'abord établi [et que] l'appartenance au groupe ne peut guère être donnée que par la participation régulière aux pratiques qui lui sont propres », ce dernier conclut hâtivement que : « C'est donc, à partir de cette régularité qu'on peut apprécier sa réalité. Nous avons pris pour principe d'étudier un groupe étudiant constitué dans et par la régularité de participation aux pratiques effectives d'apprentissage universitaire »³¹⁰.

Mais c'était pourtant supposer ici, par cet acte de recherche, que les autres étudiants, ceux qui sont dispersés par des pratiques universitaires dont la règle est un usage "libertaire" du temps ou par des impératifs extra-universitaires, ne participent pas pleinement bien que différenciellement à la diversité de l'objet étudié. Les étudiants constituent une réalité sociale qui recouvre peut-être l'allure d'une réalité fantomatique. Mais par quel critère, sinon arbitraire (*versus* sociologiquement fondé), est-il possible de décider *a priori*, que tel ou tel étudiant, celui qui participe régulièrement aux cours, celui qui est retenu par ses activités professionnelles et qui apprend chez lui, celui qui se retrouve étudiant par seule convention sociale et qui retarde ainsi son entrée sur le marché du travail, etc., constitue ou non la réalité concrète de l'objet à étudier lorsque l'on prend pour seule cible une population d'étudiants.

Celui-là, parce qu'il ne suit pas régulièrement les cours, serait donc "moins étudiant" que celui-ci, plus assidu ? Tous deux ne font-ils pourtant pas partie, ensemble, de la réalité du monde étudiant ? Le premier ne serait pas vraiment représentatif, ou le serait moins, alors que cet autre entrerait de plein droit dans l'objet d'étude ? Pourquoi faudrait-il chercher

³⁰⁹ VERRET Michel, *Le temps des études*, Thèse de sociologie soutenue à Paris V, 1970, Lille/Paris, H. Champion, 1975, p 408-409.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 410.

à homogénéiser d'emblée ce qui sous bien des aspects relève d'une réalité hétérogène ? Et si le propre de la réalité de l'objet à étudier, lorsque l'on parle des étudiants, était précisément cette diversité concrète qui se présente devant nous ? Et si cet objet était cette réalité multiple qu'il conviendrait de prendre au sérieux ? Ne pas parler d'un groupe étudiant alors que l'on ne parvient pas à en trouver les contours, mais bien plutôt de groupes au pluriel sans préjuger de ce qui détermine leur communauté d'appartenance ; se dire que ce qui est à viser est bien là, rechercher d'éventuelles communautés, variables et différentielles, partielles et changeantes... Penser enfin que ces communautés varient peut-être en fonction du point d'approche, de l'abord par lequel on accède à cette population.

Or, il est une manière d'étudier cette diversité en cherchant à la restituer dans sa matérialité et non en l'amputant avant de s'y frotter, qui consiste précisément à partir des pratiques pour y découvrir, à travers elles, les communautés de pratiques qui s'y font jour peut-être même à l'encontre des communautés habituellement identifiées. Partir des pratiques pour voir des groupes se dessiner, et non pas partir des groupes au risque de briser d'emblée la diversité des pratiques en supposant ainsi, *a priori*, une forme homogène là où se cache peut-être de l'hétérogène. Notre objectif fut ainsi de diversifier, le plus possible, la construction de notre échantillon en ne négligeant pas la diversité des profils sociaux constitutifs, de façon différentielle, de la réalité étudiée..

XI. Grille d'entretien pour les étudiants enquêtés

Prélude pour la conduite de l'entretien

La manière de mener l'entretien est la suivante. Il s'agit d'entamer l'entretien sur les questions de la trajectoire scolaire des étudiants et sur leur cadre de vie afin de recueillir des renseignements qui, au cours même de l'entretien, peuvent avoir leur importance dans la relance des propos des interviewés. Dans cette première série d'interrogations, le rythme devra être plutôt rapide, et il faudra chercher à obtenir des réponses précises et concises sans y passer trop de temps et pénaliser les questions plus spécifiquement centrées sur les pratiques scolaires. Suite à ces interrogations préalables suivent donc des questions sur les pratiques scolaires des étudiants. Celles-ci doivent aller beaucoup plus en profondeur et l'entretien, tout en restant centré sur des séries de points précis à aborder, devra prendre une forme moins directive. Le troisième temps de l'entretien conclue sur la discipline de vie, sur les cadres de travail des étudiants, ainsi que sur leur milieu social d'origine. Ici aussi, le rythme de l'entretien devra prendre un ton relativement directif afin de produire des réponses rapides et de terminer rapidement.

Pour commencer

Trajectoires scolaires.

Il s'agit ici de poser des questions rapides mais précises afin d'obtenir des réponses relativement concises. L'objectif est d'obtenir quelques renseignements sur l'"identité scolaire" de l'étudiant interrogé afin de savoir à qui l'on a affaire. Toutefois, mettre les étudiants en situation de parole...

- Parcours depuis la seconde jusqu'à la terminale : Sections suivies, Éventuelles réorientations (savoir pourquoi), Redoublements éventuels (leur demander pourquoi selon eux).
- Le Baccalauréat : Section présentée, A-t-il été réussi la première fois, À l'écrit ou à l'oral de rattrapage, Avec mention et laquelle.

- Orientation dans les filières universitaires : Essayer de savoir comment s'est fait le choix de la filière d'études suivie (choix ou contrainte : ont-ils tenté d'autres cursus, d'autres filières, ont-ils passé des concours d'entrée et lesquels).
- Parcours en tant qu'étudiant : Éventuelles réorientations en cours de cursus (pourquoi), Doublement(s) d'année(s).
- Date d'entrée à l'Université : âge scolaire-ancienneté (on peut être jeune et vieux scolairement, âgé et jeune scolairement). Diplômes déjà obtenus (indications demandés sur résultats, notamment mentions ou pas).

Actuellement

- Questions rapides sur modalités des examens : Dissertations, QCM, mémoire, oraux, exposés, autres, etc. Périodicité des examens.

Cet aspect des choses sera abordé véritablement ailleurs que lors des entretiens proprement dit : cela fera partie des renseignements qu'il faudra obtenir en détails auprès des facultés (livrets). Mais elle est primordiale puisque des études semblent montrer que les modalités d'examen déterminent assez fortement les pratiques.

- Nombre d'heures de cours / semaine et nombre d'heures effectivement suivies.
- Niveau de diplôme visé (et pourquoi : est-ce en rapport à un projet spécifique : concours, profession), et Projets professionnels.

Conditions de vie matérielle et cadre de vie

- Frères et/ou soeurs et/ou conjoint, autres (cousins), qu'ils connaissent bien qui font des études et lesquelles (important par rapport aux phénomènes de collaboration sur les questions suivantes. S'il existent de telles relations on parlera de ces connaissances pour savoir, sur les autres pratiques, s'ils s'aident, prennent conseils, discutent, comment...)
- Habitation : habitent-ils seul, avec plusieurs personnes (chez leurs parents, avec un(e) conjoint(e), avec d'autres étudiants, savoir qui sont ces personnes, etc.).
- Si l'étudiant(e) habite dans un logement indépendant des parents : est-ce une propriété (à qui est-ce que cela appartient), une location.
- Lieu d'habitation des parents : (pour celui de l'étudiant, le prendre en notes ethnographiques) notamment éloignement faculté et y a-t-il une université plus proche que Lyon (on sait que le lieu d'habitation des parents joue son rôle du point de vue des pratiques scolaires et, notamment, change de signification selon qu'une université se trouve ou non à proximité du lieu d'habitation des parents : par exemple, la situation de quelqu'un qui habiterait St-Etienne et qui irait faire ses études à Lyon n'aurait pas nécessairement le même sens que cette autre personne venant étudier à Lyon parce qu'il n'y a pas de faculté plus proche de son lieu d'origine).
- Organisation des tâches quotidiennes : qui est-ce qui s'occupe de ce qui relève de la préparation des repas, des courses, les tâches ménagères, éventuellement les personnes à qui sont déléguées ces activités : comment s'organisent-ils : dans ce cadre, on essaiera de savoir s'il y a production de listes ? (Ces interrogations devraient permettre à la fois de mesurer des habitudes d'écriture antérieurement acquises dans le cadre familial et finalement des habitudes d'objectivation des pratiques quotidiennes, et de mesurer l'autonomie des étudiants dans le cadre des activités ordinaires, donc, du même coup, des degrés de disponibilité psychologique et temporelle). Savoir le temps que ça leur prend ? Savoir si cela entrave leur travail scolaire d'une manière ou d'une autre ?

- Moyen de subsistance : Quel est la provenance de ses "revenus" (bourses, allocations, exercice d'un emploi, d'une profession, cohabitation avec un conjoint salarié, parents, mixte entre plusieurs possibilités).
- Si Exercice d'une activité salariée : Nature de l'emploi, Essayer de savoir si c'est un petit emploi de passage, plus ou moins précaire, ou si au contraire il s'agit d'un véritable emploi, voire d'une profession. Essayer de savoir le temps dont dispose tout bêtement l'étudiant : quelles sont ses heures de travail, les périodes durant lesquelles il travaille. A-t-il suffisamment de disponibilité lors de ses heures de travail salarié pour pouvoir travailler à ses études.
- Tenue d'un livre de comptes (budget familial, factures diverses, sécu, crédits, etc.) ? Qui le tient ? Comment est-il construit ? Sinon, on demandera qui tient le budget et en quoi cela consiste pour eux de tenir les comptes (les RIB sont vérifiés, les chèques cochés, calculs sur le chéquier, ou sur une feuille, etc.) ?

Les pratiques d'écriture. (pour chaque pratique, "mesurer" son ancienneté)

- QUESTION DE DÉPART : On peut envisager de commencer l'entretien par une question d'ordre général du type : « On pourrait commencer par parler de votre travail d'étudiant (ne pas leur imposer d'emblée la dichotomie scolaire du travail scolaire et du travail personnel). Pouvez-vous me dire en quoi consiste principalement votre travail d'étudiant, ce que vous faites le plus souvent lorsque vous travaillez à vos études, par exemple, pouvez-vous me raconter une journée de travail "ordinaire" ?

Une fois que la personne aura répondu à la question et dit ses représentations de ce qu'est pour elle le travail (personnel), il faudra poser le détail des questions prévues en revenant sur ce qu'elle aura pu dire "spontanément". Il faut essayer de savoir quel type d'activités constitue le gros de leur travail personnel (lecture de livres, d'articles, de photocopies, des notes de cours, etc.).

TEMPS

- Possession d'un Agenda : Occasions d'usage ? Fréquences ? Qu'est-ce qu'ils notent dessus (des choses scolaires, professionnelles, extra-scolaires, les jours de congés, dates d'anniversaires, choses familiales) ? Pourquoi utilisation agenda ? Le tiennent-ils devant eux sur leur bureau (ou leur table de travail s'ils en ont une) ? Conservation et Relecture des agendas ? Raisons ? Ancienneté de la pratique (si c'est une pratique récente, conditions de décision) ?
- Mêmes préoccupations concernant les Calendriers, Localisation (est-il devant leur bureau).
- Plannings hebdomadaires/ mensuels/autres ? Occasions ? Fréquences ? Qu'est-ce qui est noté ? Sous quelle forme ? Modalités d'utilisation ? Conditions de décision de la pratique ?
- Listes de choses à faire (scolaire uniquement, extra-scolaire uniquement, mixte) ? Occasions ? Fréquences ? Qu'est-ce qui est noté dessus ? Forme(s) de la liste (ordonnée vs désordonnée) ?
- Mots pour mémoire (pense-bêtes) ? Occasions ? Fréquences ?

NOTES DE COURS

- Prises de notes lors de cours : Prennent-ils des notes ? Occasions (est-ce à tous les cours ?) ? En quoi consiste une prise de notes (les mettre en situation, voir les éventuelles variations d'un cours à l'autre) : est-ce qu'il prennent la totalité de ce

que dit le prof ou partiellement ou des points précis visant à orienter le travail par exemple (il peut être difficile de prendre précisément ce que dit le prof, alors qu'est-ce qui est pris en notes : il s'agirait de voir d'éventuelles différences dans l'objectif ou représentation de l'acte de prises de notes : pour orienter son travail, visée exhaustive...) ? Prennent-ils des notes en essayant de comprendre ce qu'ils écrivent ou notent-ils sans chercher à comprendre : ce travail serait fait lors d'une relecture ?

Les faire parler sur la manière dont ils prennent des notes : Est-ce qu'ils écrivent les mots choisis par le prof, ses phrases aussi ou est-ce qu'ils essaient de composer leurs propres formules, Font-ils des phrases complètes, ou Pointent-ils plus spécifiquement des idées non véritablement rédigées, Des références bibliographiques (il peut être difficile pour celui qui ne comprend pas le contenu du cours de dégager, lors de sa prise de notes, l'essentiel de l'accessoire), etc., Comment choisissent-ils ce qu'il faut ou non noter ?

- Difficultés particulières pour prendre un cours en notes ? Lesquelles ? Qu'est-ce qu'ils font concrètement lorsqu'ils ont des difficultés à prendre des notes ?
- Utilisent-ils des procédés graphiques tel que surlignage, couleurs, titres, abréviations... Communiquent-ils avec leurs voisins dans les cas où ils ont perdu le fil (ou se font-ils prêter des notes) ? Notes échangées entre étudiants, occasions, fréquences ?
- Support de la prise de notes (cahier, feuilles volantes) ?
- Utilisation des notes prises en cours : Qu'est-ce qu'ils en font (une fois un cours pris en notes, qu'est-ce qu'ils font) ? Mise en attente (rangement ou non) ou Mise au propre, recomposition de ce qui a été noté trop rapidement, recopiage (si recopiage, sous quelle forme). Relectures ou non : Occasions (à quoi leur servent-elles, relecture juste lors des révisions ou autres, optique dans laquelle les relectures sont faites. S'agit-il de relectures linéaires, sélectives, sériées, avec annotations, surlignages, qui donnent lieu à des fiches de synthèses, etc.) ? Fréquences (régularité) ? Modalités (comment est-ce qu'ils relisent - en entier ou non) : Relecture à plusieurs pour contrôler exactitude ou travailler ? Est-ce qu'on les relit avec un stylo à la main par exemple, ou est-ce qu'on se contente de relire, autres usages ?
- Autres occasions (ou de situations) de prises de notes : prises de notes d'un discours, conférences, discussions, émissions culturelles...
- Conservations, classements, archivages des notes de cours : Modalités de conservation (pochettes avec en-têtes pour chaque cours ou toutes à la suite dans un seul carnet...) ? Comment sont organisées leurs prises de notes de cours si absence de classement ? Conservation et relecture d'anciennes notes de cours ? Occasions ?
- Ont-ils appris à prendre des notes ? Comment ? Avec qui ? Si non : trouvent-ils que ça leur manque ?

LISTES, FICHIERS, MOTS...

- Tenue de fichier(s) (pour les différents domaines de la pratique scolaire y compris pour les moins scolaires : musique, théâtre, peinture...) ? Tenue d'un fichier-lectures (quelles lectures - scolaires...) ? Modalités ? Occasions ? Fréquences ? Condition de décision de la pratique (leur faire expliciter raisons et objectif d'une telle écriture : par rapport aux lectures, par rapport aux moments éventuels de composition-écriture-rédaction) et ancienneté de celle-ci ? Si non : ont-ils envisagé d'en tenir un : pourquoi (et pourquoi est-ce qu'ils ne l'ont pas mis en pratique) ? Leur a-t-on conseillé et appris à tenir un fichier ? Comment ? Qui ?

- Listes de lectures déjà effectuées (est-ce qu'il vous arrive de noter ou répertorier les lectures effectuées) ? Pourquoi ?
- Listes des lectures à faire (durant l'année scolaire par exemple - mois/semaine) (bibliographie/programme de lectures) ? Pourquoi-occasions ? Forme(s) de la liste ? Conditions de décision de la pratique et ancienneté de celle-ci ?
- Listes de livres à acheter (lorsqu'ils vont dans une librairie par exemple) ? Pourquoi ? Fréquence ?
- Tenue d'un répertoire de mots (de concepts ou de notions) ? Fréquences ? Qu'est-ce qui est noté (définitions...) ? Utilisations ? Conditions de décision d'une telle pratique et ancienneté ?
- Tiennent-ils quelque chose qui pourrait être un journal intime ou d'études (savoir s'ils notent des choses par rapport aux études) ? Occasions d'écriture ? Ou écrivent-ils des textes susceptibles d'aller en partie en ce sens ? Conditions de décision d'une telle pratique et ancienneté ?

EXAMENS - EXERCICES

- Comment préparent-ils un examen (les mettre en situation, leur faire raconter : lorsque vous avez un examen, comment...) ? Évaluer la durée et les modalités de préparation. Se font-ils aider dans ce travail ? Par qui (parents, conjoint, amis, collègues... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Domaines particuliers de l'aide ? Fréquence de la pratique ?
- Pour réussir un examen (idem, qu'est-ce qu'ils font concrètement) : ils connaissent leurs cours par coeur, ils n'ont besoin que de leur notes de cours, il faut nécessairement qu'ils lisent des livres même ou sauf si présence de polycopiés (qu'est-ce qu'ils font : ils reprennent leurs notes, font-ils des fiches de synthèse, lisent-ils, etc.) ?
- Réalisation d'"exercices" divers pour s'entraîner et se préparer à un examen par exemple ? Quel type d'exercices ? Modalités ? Comment font-ils (au niveau préparation) pour réussir un examen ?
- Se font-ils des schémas, des graphiques pour apprendre un cours, structurer un livre, une idée ? Utilisation de tableaux ?
- Lors d'un examen comment s'organisent-ils (les mettre en situation pratique : concrètement qu'est-ce qu'ils font : ils lisent le sujet, soulignent les mots importants, mettent à plat leurs idées, etc.) : Font-ils des plans, modalités (variations selon type de matières) ?
- Essaient-ils d'organiser le temps qui leur est imparti lors d'une épreuve écrite ? Comment ? Y arrivent-ils (facilement/difficilement) ? Types de difficultés rencontrées ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ? Ont-ils appris à gérer leur temps durant une épreuve d'examen ? Comment ? Avec qui ?
- Lors d'un travail à rendre : arrivent-ils à respecter les délais ? Comment font-ils (organisation) pour les respecter ? Pourquoi n'y arrivent-ils pas ?
- Interventions orales : Comment s'organisent-ils pour faire un exposé par exemple (lorsque vous avez à faire... comment est-ce que vous procédez) ? Est-ce qu'ils écrivent des choses (quoi, occasions) ? Modalités (la totalité de ce qu'ils souhaitent dire ou leur suffit-il de lister des points précis, etc.) ? Répètent-ils leur texte avant ? Pourquoi ? Se font-ils aider dans ce travail ? Par qui (parents, conjoint, amis, collègues... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Fréquence de la pratique ? Rencontrent-ils des difficultés et lesquelles ? Qu'est-

ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ? Ont-ils appris à construire des interventions orales ? Comment ? Avec qui ?

- Si les étudiants doivent écrire un mémoire-rapport-texte (leur faire raconter en les mettant en situation pratique et s'appuyer sur ce qu'ils disent ensuite - se servir de ce que je sais du travail qu'ils ont à faire pour les sociologues - entretiens-analyses-mémoire...) : Comment font-ils de bout en bout ? Y-a-t-il un travail préparatoire (écriture des idées qui viennent au fur et à mesure, mise en fiche - y compris entretiens - et comment, rapprochement avec lectures, classement progressif des idées, regroupement - comment se fait le travail de "mûrissement" - ou tout se fait-il "dans la tête"). (On pourra même pour les sociologues leur poser une question sur la manière dont ils traitent les entretiens, s'ils ont l'impression de savoir faire, s'ils ont appris à le faire, comment, ceci à partir d'exemples concrets).
- Comment écrivent-ils (font-ils des brouillons, font-ils des autocorrections, font-ils corriger et relire leurs textes par une tierce personne et qui) ? Quels sont les moments durant lesquels ils écrivent (les moments où ils sont seuls, où ils ont plus de temps, on peut imaginer que certains d'entre eux peuvent se couper du monde extérieur, etc.) ?
- Quelles difficultés est-ce qu'ils rencontrent pour écrire : difficultés pour ordonner un long texte, difficile de tenir la distance, problème de langage (difficultés pour formuler, avoir la sensation de ne pas savoir écrire), manque d'idées, ne pas savoir comment s'y prendre, autres (les faire parler à partir d'exemples et de problèmes concrets) ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ? Se font-ils aider dans ce travail (prise de conseil, autres) ? Par qui (parents, conjoint, amis, collègues... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Se font-ils corriger-relire leurs écrits, par parents, amis, conjoints, collègues... Fréquence de la pratique ? Ont-ils appris à organiser l'écriture de textes (de taille importante) ? Comment ? Avec qui ?

Pratiques de lecture. (pour chaque pratique, "mesurer" son ancienneté)

- QUESTION DE DÉPART : Je souhaiterais maintenant que l'on parle de vos lectures. Est-ce que vous pouvez me dire si vous lisez (pour vos études et en dehors de vos études), si vous aimez la lecture ?
- Si présence de lectures scolaires et extra-scolaires : essayer de savoir, de façon globale bien sûr (pour avoir un ordre d'idée) quelle est la proportion de chacune (par exemple : 3/4 scolaires, 1/4 extra-scolaires, ou l'inverse...) ?
- Supports principaux de la lecture : livres, notes de cours, photocopies, articles, manuels, photocopies, journaux-revues, dictionnaires...
- Nombre de livres lus par an : moins de 10, plus de 10... (très globalement) ? Lisent-ils avant tout des livres qui leur appartiennent, empruntés, prêtés, autres ? (Bien que l'on sache avec un certain nombre d'études qu'il est de nombreuses lectures, souvent partielles, qui ne se prêtent pas à la comptabilité et que, d'autre part, en bien des cas les êtres sociaux n'ont aucune raison de comptabiliser leurs lectures, ce type d'interrogations peut toutefois permettre de repérer des capacités différentielles à mesurer de façon chiffrée les lectures effectuées et, du même coup, constituer un bon indicateur de l'organisation plus ou moins rationnelle des pratiques universitaires de lecture).
- Utilisation de manuels scolaires et universitaires (faire décrire le type d'ouvrages ainsi désignés, consultés, le type de contenus et de présentation...) ? Usages et occasions (pourquoi ce type de lectures, qu'est-ce qu'ils en retirent) ? Fréquence ?

- Utilisation de manuels (ou assimilés) sur des méthodes de travail (à quel propos, type de manuels désignés, type de contenus...) ? Usages et occasions (pourquoi ce type de lectures, qu'est-ce qu'ils en retirent) ? Fréquence ?
- Autre types de manuels consultés ?
- Conditions de décision de la pratique et comment ont-ils choisi les manuels à lire ?
- Abonnements : revues, magazines, bibliothèques, journaux... et pourquoi ? Si pas d'abonnement à des revues spécialisées mais lecture de telles revues : moyen d'accès à ces revues (BU, photocopies, achats au numéro) et pourquoi ?
- S'ils ne lisent pas de revues spécialisées : pourquoi (inintérêt, complexité, prix élevé, ignorance de leur existence, ignorance des lieux où se les procurer, autres) ?
- Temps approximatif de lecture/jour (moins de 2 heures, plus de 2 heures ou pas tous les jours) ? Essayer de savoir s'ils lisent plutôt par petit bout ou par longue séquence ? (Il faut tenir compte du fait, ici, que l'on peut fort bien lire longtemps pour lire peu, notamment lorsque les lectures sont de nature scolaire-spécialisée).
- Où est-ce qu'ils lisent le plus souvent(obtenir une réponse précise, non pas du type "chez moi !", mais plutôt du type : "dans ma chambre, sur mon bureau" ou "dans ma chambre, sur mon lit" : indicateur d'un rapport à la lecture du type "lecture-loisir" ou "lecture-travail") ? S'il ne lisent pas chez eux, pourquoi (difficulté pour s'isoler, pour se concentrer, trop d'interférences extérieures, lesquelles) ?
- Comment choisissent-ils leurs lectures scolaires : bibliographies communiquées par les enseignants, autres (les mettre en situation pratique - par exemple leur dernier livre lu, comment en sont-ils venus à lire celui-là plutôt qu'un autre...) ?
- Éprouvent-ils de la difficulté pour choisir certaines de leurs lectures (est-ce que parfois ils ne savent pas quoi lire) ? Quelles en sont les raisons selon eux ? Comment est-ce qu'ils résolvent le problème ?
- Lisent-ils les livres que leurs enseignants leur donnent en bibliographie, partiellement, ou pas du tout ? Lisent-ils des livres (scolaires) sur les conseils d'amis-conjoint-parents... Leur arrivent-ils de prêter ou de se faire prêter un livre (scolaire) et par qui, occasions ? Périodes éventuelles pendant lesquelles ils lisent le plus ?
- Lorsqu'ils lisent (pour leurs études) : Ont-ils parfois l'impression de perdre leur temps ? Pourquoi ?
- Lors de leurs lectures, rencontrent-ils des difficultés de vocabulaire, syntaxique... (essayer de savoir si ces difficultés éventuelles constituent un "handicap" pour la lecture ou si elles n'empêchent pas la lecture et sa compréhension globale - les faire parler à partir d'exemples) ? Comment répondent-ils à ces difficultés (notamment usage de dictionnaires, éventuellement spécialisés en BU, recherche de conseils divers auprès de tierces personnes...) ?
- Sont-ils confrontés à d'autres type de problèmes lors de lectures : par exemple incompréhension de la pensée des auteurs ou du langage spécialisé ? Se font-ils aider dans leur travail de lecture (qu'est-ce que cela signifie) ? Par qui (parents, conjoint, amis, collègues... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Domaines particuliers de l'aide ? Fréquence de la pratique ?
- Abandonnent-ils des lectures en cours ? Pour quelles raisons (complexité, ne correspondent pas à ce qu'ils cherchaient, inintérêt, taille des ouvrages en question, lassitude, fatigue, manque de temps) ? Fréquence ?

MODALITES DE LECTURE D'UN LIVRE

- Comment lisent-ils un livre (les remettre en situation pratique et s'appuyer sur ce qu'ils disent : quand vous allez entamer un livre, qu'est-ce que vous faites...) : est-ce qu'ils les lisent plutôt en entier ? Leur arrivent-ils de les lire en diagonale ou partiellement ? Si oui : comment déterminent-ils les passages à lire et ceux qu'ils ne lisent pas (par exemple, comment décident-ils de lire tel ou tel chapitre plutôt qu'un autre) ?
- Éprouvent-ils des difficultés à ne lire que certains chapitres d'un livre ou à lire en diagonale (parce qu'ils ont de la difficulté à sélectionner les chapitres qu'il faudrait lire, parce qu'ils n'aiment pas faire ce type de lecture par exemple, ou parce qu'ils ont l'impression de mal faire leur travail en faisant ainsi...) ?
- Mettent-ils en oeuvre des modalités spécifiques de lecture (comment entrent-ils dans un livre : quelles sont les premières choses qu'ils regardent et qu'ils font lorsqu'ils entament un livre) : lecture de l'introduction, de la conclusion, sommaire dans un premier temps, puis approfondissement des points ciblés, autres ?
- Si oui, est-ce systématique ou occasionnel ? Si non, pourquoi ne le font-ils pas ?
- Utilisent-ils les index, les tables des matières analytiques (occasions, fréquences) ? Relisent-ils des livres (occasions) ?
- Ont-ils appris à lire un livre universitaire, à entrer dans un livre, à se servir d'une table des matières analytique, à faire des lectures thématiques, à lire en diagonale, à utiliser des index ? Comment ? Avec qui ?
- Lisent-ils avec un stylo à la main, avec prises de notes (sur le livre, une feuille libre, fiche, autre) ? Pourquoi ? Fréquences ? Chercher à savoir si lire avec un stylo en main est pour eux quelque chose qui va de soi, de nécessaire ou non, de régulier ou non, quelque chose de délicat et pourquoi ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ?

FICHES DE LECTURE

- Fiches de lecture (si lecture avec un stylo, est-ce que cela donne lieu à des fiches ? Si non, demander comment ils se servent de leurs lectures, les retiennent ? Les mettre en situation pratique : comment faites-vous pour faire une fiche, concrètement) : Prises de notes lors d'une lecture ? Pourquoi ?
- En quoi cela consiste de prendre des notes (recopiage simple de citations avec références, recopiage des citations mais en précisant pourquoi cette citation les intéresse, éventuellement en notant les idées que leur suscite la lecture, résumés et synthèses, reproduisent-ils la forme initiale du texte en notant chapitres, titres...) ?
- Occasions : quel type de lectures : livres seulement ou encore revues, articles, etc. ; lectures scolaires seulement ou autres ; livres personnels ou livres empruntés seulement, Fréquences (systématiquement) ?
- Difficultés qu'ils rencontrent (à partir d'exemples) : ne pas arriver à toujours distinguer l'essentiel de l'inessentiel, inutilité, manque de temps, lassitude, incompréhension, etc. ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ?
- À quel moment est-ce qu'ils font leur fiche de lecture : au moment même où ils lisent, une fois la lecture terminée (comment font-ils alors pour retrouver ce qui les intéresse : se servent-ils des annotations préalables inscrites sur le support de la lecture) ?

- Font-ils des brouillons, pourquoi ? Essayer de savoir la part que prend ce travail dans l'ensemble de ce qui constitue leur travail personnel ? Se font-ils aider dans ce travail ? Par qui (parents, conjoint, amis, collègues... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Domaines particuliers de l'aide ? Fréquence de la pratique ?
- Conservation et classements : sont-elles conservées et classées ensemble, de façon autonome en un lieu spécifique (par exemple indépendamment des cours eux-mêmes), par exemple par auteurs, par thèmes ? Usages de pochettes, de chemises, ou insertion dans les cours ? Raisons de ces types de classements ?
- Utilisations des fiches de lecture (à partir d'exemples et de situations pratiques : une fois faites, est-ce qu'il y a relecture, pourquoi, occasions...) : aucune, relectures occasionnelles lorsqu'ils pensent pouvoir y retrouver une idée qui les intéresse dans l'immédiat, relectures régulières dans le but d'en assimiler le contenu et idées, relecture d'une série de fiches avant de rédiger un texte par exemple, avant un examen ?
- Difficultés rencontrées pour se servir de ses fiches personnelles : ne plus savoir quoi en faire, connaissances accumulées indistinctement, fiches de lecture qui ne servent que d'une manière ponctuelle et deviennent inutiles, etc. ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ?
- Échanges de fiches de lecture entre étudiants ? Est-ce qu'ils leur arrive d'en faire à plusieurs ?
- Ont-ils appris à lire avec un stylo en main, à faire des fiches de lecture, c'est-à-dire ? Occasion ? Si non : pensent-ils que ça leur manque et pourquoi ?

ANNOTATIONS, GLOSES, NOTES...

- Annotations des livres : Écrivent-ils certaines choses sur les livres lus ? Quoi : thèmes de page, auteurs, réactions à certaines idées ? Soulignent-ils les parties estimées importantes ? Sur quel type de livres ? Le font-ils sur d'autres écrits (articles, photocopiés, photocopies...) ?
- Raisons de ces pratiques, Fréquences ? Est-ce en plus d'une fiche de lecture ou à la place ? Là encore, essayer de savoir si c'est une pratique "ordinaire", qui va de soi ou qui s'avère difficile et pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils font pour répondre à ces difficultés ?
- Utilisations qu'ils font de ce type de gloses et marquages graphiques (à quoi ça leur sert : est-ce qu'ils s'en servent pour élaborer, par la suite, une fiche de lecture sur le livre en question, est-ce que ça leur sert à relire plus rapidement les livres ou articles en question) ?
- Plus largement
- Lisent-ils des livres en rapport à leurs études durant les vacances scolaires ? Pourquoi ? Fréquence ?
- Leur a-t-on déjà offert des livres en rapport avec leurs études ? Occasions ? Fréquences ? Qui ?
- Existence d'une bibliothèque personnelle et/ou parentale (si l'étudiant n'habite plus chez ses parents, on leur demandera si ces derniers ont une bibliothèque) ? Lieu et ordre spécifique de rangement des livres ? Livres en rapport avec leurs études ?
- Si bibliothèque parentale, est-ce qu'ils peuvent prendre des livres... ? S'ils habitent chez leurs parents et que ceux-ci ont une bibliothèque, est-ce qu'ils ont leurs livres propres et est-ce qu'ils les distinguent de ceux de leurs parents ?

- Utilisation du dictionnaire ? Possèdent-ils des dictionnaires, notamment spécialisés ? Consultent-ils des dictionnaires en bibliothèque ? Occasions d'utilisation du dictionnaire : essayer de savoir s'ils ont le réflexe dictionnaire lorsqu'ils ne comprennent pas un mot lors d'une lecture, ou lors d'une conversation, ou lors d'un litige sur le sens d'un mot, lorsqu'ils ne sont plus certains de la signification d'un mot ? Fréquences ?

BIBLIOTHEQUES

- Utilisations de bibliothèques (à partir d'exemples) : Lesquelles ? Occasions : y a-t-il des périodes spécifiques, s'y rendent-ils pour emprunter des livres, pour faire des recherches bibliographiques systématiques, pour consulter sur place, pour y travailler indépendamment de la fonction bibliothèque du lieu, pour se retrouver entre étudiants pour le travail scolaire ou indépendamment de cet aspect des choses ? Fréquences ? Est-ce en rapport au travail spécifiquement scolaire qu'ils se rendent généralement en bibliothèque ?
- S'ils n'aiment pas travailler en bibliothèque, s'ils aiment y travailler, ou s'ils y vont pour d'autres raisons que le travail scolaire : leur demander pourquoi ?
- Modalités d'utilisation : cherchent-ils les côtes de livres dans le fichier bibliothèque ou les ont-ils préalablement notées, ou cherchent-ils directement dans les rayons, à l'aveugle ?
- Savent-ils toujours ce qu'ils cherchent ou cherchent-ils certaines fois à l'aveugle et pourquoi ?
- Combien de livres ont-ils emprunté le mois dernier ?
- Trouvent-ils les livres et revues qu'ils souhaitent en bibliothèque : pourquoi, ce qu'il manque (manuels, synthèses, autres) ?
- Se font-ils aider (pour accéder à tel ou tel service) ? Par qui (étudiants, personnel... Savoir qui ils sont) ? Modalités d'après lesquelles ils se font aider ? Domaines particuliers de l'aide ? Fréquence de la pratique ? Ont-ils appris à se servir d'une bibliothèque ? Comment ? Avec qui ? Si non : trouvent-ils que ça leur manque ?
- Usage de la photocopie ? Occasions ? Fréquences ? Lieux ? (par exemple, pour ne pas avoir à lire en BU).
- Utilisation de l'informatique (et possession de matériel) ? Si oui, pour quels types de tâches (traitement de texte, gestion des connaissances, autres...) ? Fréquences ? S'il s'agit d'une pratique fréquente, leur demander de décrire précisément l'ensemble des choses qu'ils font dessus, ce que l'informatique apporte de plus dans leur travail ? Classement des disquettes ?

ET LA FAMILLE

- Parlent-ils de leurs études avec de la famille, parents, amis, conjoints, autres ? Occasions ? Fréquence ?
- Si non : est-ce que ça leur manque ?
- Discussions à propos de lectures de travail avec parents au sens large ? Qu'est-ce que cela leur apporte ? Est-ce qu'ils aiment en parler ? Pourquoi ?
- Pour ceux qui font du soutien scolaire, on leur demandera s'ils donnent des conseils de méthodes aux enfants ou autres qu'ils aident et lesquels ?
- Sociabilités étudiantes

- Travaillent-ils en groupe, collectivement ? Raisons ? Occasions ? Fréquences ? Modalités (avec qui, et comment) ? Difficultés rencontrées ?
- Échangent-ils des documents (livres, articles, revues, cours, fiches de lecture, autres) entre étudiants ? Occasions ? Fréquences ?
- Discutent-ils entre eux de leurs cours, de leurs lectures diverses, de leurs éventuels écrits, etc. ? S'aménagent-ils des plages horaires spécifiquement réservées à ce type d'échange ? Se donnent-ils mutuellement des conseils dans leur travail ? A quels propos (façons de travailler, méthodes, lectures intéressantes, échanges d'informations, autres) ? Occasions et Fréquences ?
- Sont-ils confiants pour la réussite de leur année scolaire ? Si non : pourquoi ?

Disciplines de vie & de travail.

Il s'agit d'obtenir des réponses brèves et précises. Pas besoin de trop de détails.

- Se fixent-ils des Horaires journaliers de travail (ont-ils un nombre d'heures minimum et maximum à faire dans la journée) ? Si oui, est-ce qu'ils peuvent varier et en fonction de quoi ? Pourquoi le font-ils ? Est-ce qu'ils les écrivent ? Quels sont ces horaires ? Si non, comment et quand travaillent-ils ?
- Combien d'heures travaillent-ils par jour ?
- Difficultés rencontrées : ils ne peuvent pas travailler comme ils veulent parce qu'ils rencontrent des difficultés pour s'isoler, pour ne pas être dérangés et interrompus dans leur travail (par la famille, les amis, par le téléphone, autres raisons), manque de concentration, lassitude, fatigue, soucis et préoccupations, manque de cadre de travail, ne savent pas quoi faire pour travailler, etc. ?
- Combien d'heures travaillent-ils pour chacune des matières étudiées/jours/ semaines ?
- Travaillent-ils les soirs ? Occasions ? Fréquences (pratiques exceptionnelles ou régulières) ?
- Travaillent-ils les week-ends (chercher à savoir s'il s'agit d'une pratique habituelle ou rarissime) ? Est-ce les samedis et dimanches ou l'un des deux seulement ? Y compris les samedis et dimanches soirs ?
- Si oui, combien d'heures travaillent-ils le samedi et le dimanche ? Travaillent-ils un peu moins qu'en semaine ou est-ce la même chose ? Combien d'heures travaillent-ils les dimanches (généralement plus ou moins de 5 heures) ?
- Si non, pourquoi ?
- Travaillent-ils parfois (occasions) avec un fond de musique sonore ? Pourquoi ?
- Lorsqu'ils travaillent, ont-ils l'heure à proximité : montre, horloge, réveil ? Pourquoi ?
- Quantité de vacances prises/an et Fréquences. Travaillent-ils pendant les vacances ? Lecture-écriture en rapport à leurs études...
- Nombre sorties/semaines.
- Ont-ils toujours les mêmes heures de lever, de coucher, et mangent-ils généralement aux mêmes heures (régularité des horaires) ? Plus grande attention durant les périodes d'examens ?
- Est-ce qu'ils ont des activités extra-universitaires ? Lesquelles ? Fréquence ?
- Ont-ils appris à organiser et à gérer leur temps de travail personnel ? Comment ? Avec qui ?

Cadres matériels du travail.

Questions à ne poser que lorsque je ne peux pas voir les lieux en question.

- Possession d'une pièce-bureau ? Place disponible ?
- Possession d'un bureau-table (leur faire décrire) ?
- Où travaillez-vous le plus souvent (chez vous, café, BU, autres) ? Raisons ?

Tableau : Les positions occupées dans l'espace social.

Grand-père / Grand-mère Paternels	Grand-père / Grand-mère Maternels
Père.	Mère
Frères & Soeurs...	Conjoint - ETUDIANT.

- **Pour** chaque personne du schéma ci-dessus, il faut demander : **Professions** actuellement exercées ou dernièrement exercées ? **Diplôme(s)** obtenu(s) et/ou niveau d'études atteint ? **Pays** où ils ont vécu ? **Leur** demander s'ils connaissent leurs grands-parents et s'ils les voient de temps en temps ?
- **Âge** des frères et soeurs ? **Place** de l'Etudiant dans la phratrie ?
- **De plus**, on demandera très rapidement le type de professions exercées par Oncles et Tantes, et s'ils ont fait des études supérieures, éventuellement "nature" des relations entretenues avec eux.
- **Leur** demander si des personnes de leur famille au sens large leur ont ou leur donnent des conseils en rapport à leur travail ? **Pourraient-ils** leur demander des conseils s'ils en éprouvaient le besoin ?

Documents à recueillir.

- **Tout** document susceptible d'être recueilli. **Mais** demander particulièrement ceux correspondants aux listes de toutes sortes (choses à faire, pense-bêtes, planning, plan...), notamment en rapport aux activités scolaires, les fiches de lecture, les notes de cours, etc. Pour les documents de travail, proposer de faire dans les plus brefs délais une photocopie.

Partie 3. De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : ruptures pédagogiques, changements et variations dans les pratiques et les logiques du travail intellectuel

Introduction

Différentes études ont montré les changements dans les modes d'apprentissage, parfois déstabilisants, qu'entraînait pour les étudiants le passage du lycée à l'université. « L'université, comme déjà le remarquait Émile Durkheim, marque une solution de continuité dans la vie scolaire de notre jeunesse. Au lycée, le jeune homme est soumis à une discipline stricte : il est tenu d'assister aux classes, de participer aux exercices prescrits, etc. A l'université, il n'est plus astreint qu'à une discipline volontaire : c'est lui qui choisit les cours qui lui paraissent utiles ; il ne les suit que s'il le veut »³¹¹. C'est essentiellement autour des manières dissemblables par lesquelles l'institution scolaire imprime sa marque et son tempo à l'organisation du temps et des activités d'apprentissage que, dans une large mesure, les disparités et les contrastes existant entre, d'un côté les établissements du secondaire et l'université (collèges, lycées, facultés...), et, de l'autre côté, les établissements du supérieur eux-mêmes (IUT, CPGE, facultés...) ont été jusqu'alors commentés.

C'est à juste titre, par exemple, que l'on a opposé à la prescription et la directivité institutionnelles du lycée et du collège, ou encore de ces "super-lycées" que sont en quelque sorte les IUT, les BTS, et les CPGE, la "liberté" généralement laissée aux étudiants des facultés dans la gestion de leurs activités universitaires. « Devenir étudiant, écrivait Michel Verret, c'est entrer en liberté. La vie antécédente, c'était le lycée et collège, l'emploi du temps réglé, voire même l'internat, 'le temps dirigé', ponctué du lever au coucher par la sonnerie, arrière petite fille du tambour napoléonien. L'entrée en Faculté marque une rupture brutale, vécue tout à la fois dans la surprise et le désarroi. (...) Un emploi du temps demeure bien, mais il n'intéresse que les cours : au maximum 15 heures par semaines - non sans déplacements, ni irrégularités. Et la prescription n'est plus soutenue ni par un appareil de surveillance extérieure ni par un système de sanctions immédiates »³¹².

De même, aux effectifs nécessairement limités de la classe et à l'interconnaissance plus appuyée qu'elle génère par la fréquentation soutenue et régulière des mêmes enseignements, on a opposé l'anonymat et l'anomie de la foule étudiante, de la parole magistrale prodiguée en amphithéâtre, et des horaires souvent décalés des facultés. « Au Lycée, [cette docilité à l'égard de l'institution scolaire] était tout à la fois appelée et soutenue

³¹¹ DURKHEIM Emile, *Textes. Eléments d'une théorie sociale*, Paris, Minit, 1975, p. 475.

³¹² VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, pp. 686-687.

par l'organisation des études elle-même, par l'encadrement étroit du lycéen, du travail lycéen, du temps lycéen : rythmes réguliers des cours, emploi du temps hebdomadaire d'un seul tenant, contrôles fréquents, programmes précis auxquels sont très étroitement adaptés des manuels éprouvés, contrôle permanent par l'enseignant de la bonne réception du discours pédagogique... A l'université l'ensemble de ces traits sont absents : début d'année tardif et chaotique, rythmes irréguliers, contrôles rares, manuels mal adaptés aux contenus des cours... »³¹³.

Parce qu'« en France, pour continuer ici avec Émile Durkheim, les établissements d'enseignement supérieur sont très nettement distingués des établissements d'enseignement secondaire, lycées et collèges » en ce qu'« ils n'ont ni la même discipline, ni la même organisation »³¹⁴, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur peut donc engendrer de nombreuses transformations, plus ou moins importantes et variables selon les secteurs et les filières d'enseignement (et par là même plus ou moins déstabilisantes pour les étudiants), dans les rythmes de travail, les degrés et les formes d'encadrement, certes, mais également dans la nature des savoirs à s'approprier, les exigences de la pratique intellectuelle, les manières d'étudier...

Toutefois, s'il fut plusieurs fois montré que les variations dans les degrés de prescription ou d'encadrement des apprentissages étaient souvent en cause dans la rupture pédagogique qui accompagne l'entrée des étudiants dans le supérieur et que d'aucuns vivent « tout à la fois dans la surprise et le désarroi », il demeure moins fréquent de tenir également compte dans l'analyse de ce processus différencié des effets pourtant bien réels résultant des modifications dans les formes mêmes du travail intellectuel, dans la nature des savoirs étudiés et du travail personnel. Or, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur où *souvent* prévalent des types de savoirs, d'exercices d'apprentissage et d'évaluation, bref des manières de transmettre, de travailler et de connaître, etc., sinon opposées, du moins différentes, peut en ce sens *également* constituer une solution de continuité plus ou moins sensible dans la vie scolaire des étudiants. Concrètement, les étudiants doivent apprendre à travailler dans de nouvelles conditions matérielles et intellectuelles, en fonction de perspectives et selon des logiques d'apprentissage plus ou moins différentes (le concours de première année pour les étudiants médecins par exemple)...

D'un côté les étudiants quittent un univers de pratiques et d'apprentissages³¹⁵ dans lequel, *en tant qu'anciens élèves*, ils ont été formés durant de longues années pour finalement y intérioriser, avec plus ou moins de bonheur il est vrai, des manières de se conduire, d'apprendre, de travailler relativement spécifiques. D'un autre côté, *en tant qu'étudiants*, ils entrent de plein pied dans un autre univers de relations d'apprentissage qui exige plus ou moins d'eux, selon son degré de rupture pédagogique avec le système d'enseignement secondaire, une conversion dans leurs manières d'apprendre, d'organiser

³¹³ CONVERT Bernard et PINET Michel, *La Carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain. Ecole Centrale de Lille, Programme interministériel de recherche-expérimentation "L'Université et la Ville", novembre 1993, pp. 243-244.

³¹⁴ DURKHEIM Emile, *Textes. Opus-cité...*, p. 469

³¹⁵ Avec ses propres caractéristiques comme, par exemple, « une semaine relativement chargée en cours, une assiduité obligatoire et contrôlée, des unités pédagogiques fixes sous forme de classes d'élèves, des enseignants fixes que l'on voit tout au long de l'année scolaire, un contrôle des connaissances régulier et fréquent, un programme de connaissances relativement balisé par les manuels scolaires (qui permettent de savoir ce que l'on doit apprendre et de s'y préparer) », in LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.25.

leurs pratiques et plus généralement dans les rapports qu'ils entretiennent aux savoirs. A ce titre, tous les étudiants n'ont pas à faire, toutes choses étant égales par ailleurs, la même expérience du passage du lycée à l'enseignement supérieur, notamment lorsque, dans certains secteurs comme les classes préparatoires aux grandes écoles et plus encore les IUT et BTS, ce dernier vient dans une certaine mesure confirmer voire renforcer le modèle dans lequel ces étudiants ont été formés au long de leur scolarité secondaire, et que, à l'inverse, dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur comme les facultés, il rompt plus nettement avec le système du lycée en développant des types de pratiques, des formes de rapport au savoir, des modalités d'organisation des apprentissages relativement inédites.

A cet égard, les étudiants médecins aussi bien que les étudiants sociologues doivent affronter, chacun spécifiquement dans le passage qui les conduit du lycée à leur filière d'études respective, une série de changements plus ou moins marqués, en certains aspects opposés, qu'il s'agisse de l'organisation du temps et des activités de l'étude, des logiques de connaissance à l'oeuvre dans les apprentissages, des objectifs et des modalités du travail personnel, ou encore de l'encadrement... Pour autant, les changements rencontrés par l'une et l'autre des deux populations étudiantes lors de ce passage recouvrent, pour une part en raison des fortes particularités des facultés de médecine dont le fonctionnement se distingue nettement des autres facultés, des réalités pédagogiques, cognitives, temporelles, sensiblement différentes dont l'étude comparée permet d'éclairer certaines des spécificités. C'est ce que nous voudrions voir maintenant : les changements et les ruptures plus ou moins brutaux auxquels les étudiants des deux contextes d'études se trouvent confrontés spécifiquement et dans la variation lors de leur passage dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 8. Les études de médecine : une rupture encadrée et structurée

Pour les étudiants médecins, le passage dans l'enseignement supérieur constitue à maintes égards une rupture scolaire importante qui, au même titre que pour leurs homologues sociologues, bien que par des voies sensiblement différentes voire même parfois opposées, trouve pour principe des changements plus ou moins radicaux dans les logiques du travail intellectuel, ses cadres temporels, etc., et par conséquent dans les relations et les conditions de l'apprentissage.

Rupture du point de vue des rythmes de travail tout d'abord qui, tout particulièrement lors de la première année mais également, bien que dans une moindre mesure, les années suivantes, contraignent les étudiants à faire un usage nettement plus intensif de leur temps, à imprimer un tempo plus soutenu à leurs activités d'apprentissage, condition nécessaire pour ne pas être décroché, pour ne pas accumuler, compte tenu de la masse des contenus de cours à mémoriser, un retard rapidement irrécupérable dans la préparation des épreuves et des sanctions institutionnelles.

« C'est sûr qu'il fallait travailler beaucoup plus (qu'au lycée) mais ça n'est pas le seul truc qui changeait quoi c'est pfff toute l'ambiance (...) puis c'est surtout, pttt le travail à fournir, pas forcément en quantité mais aussi la qualité quoi la manière de travailler qui change complètement » « En tout cas en P1 (première année) c'était fondamental d'être assez systématique, les cours du matin les voir

le soir, enfin l'après midi, (insistant) de ne surtout pas, surtout pas, mais vraiment pas du tout perdre le... de prendre du retard »

Rupture du point de vue de la nature du travail personnel ensuite, de ses objectifs et de ses modalités, celui-ci exigeant un long et minutieux travail de mémorisation des contenus de cours en vu des nombreux exercices de rapidité servant au contrôle des connaissances qui, en tant que tels, dans une large mesure, supposent que les étudiants transforment leur rapport à la connaissance, à "ce que savoir veut dire" : beaucoup de choses sont à savoir "par coeur", quasiment dans les termes, des schémas, des données, des faits, des mécanismes, des énoncés de base, etc., et non plus seulement à comprendre dans les principes qui sont à leur fondement...

« Ce qui changeait c'est déjà qu'il fallait apprendre par coeur bêtement sans arrêt, du matin au soir, essayer de se poser le moins de questions possibles pour pas perdre de temps euh toujours rester bien bien centré, ne pas regarder à droite à gauche s'il y a des trucs intéressants, en se disant "j'ai pas le temps d'aller chercher d'autres documents, je n'ai pas le temps d'approfondir un sujet que je trouve vraiment bien ou des trucs comme ça" » « Le lycée c'était pas du par coeur (...) tandis qu'en médecine t'as réellement besoin d'apprendre, t'as réellement besoin de réviser, tu as des acquis mais tes acquis ne se font qu'avec les révisions tu vois, et l'internat c'est ça aussi c'est pour ça que (en souriant) ces gens là révisent tout le temps tout le temps tout le temps, parce que euh tu oublies tout »

Du point de vue des relations d'apprentissage enfin puisque le lycée fait place, en première année de médecine, à une pression concurrentielle de tous les instants impulsée par le concours de fin d'année et soutenue par les cours privés qui, parallèlement mais à côté de la faculté, exercent les étudiants les uns contre les autres aux différentes épreuves du concours, encadrent les apprentissages, explicitent ses objectifs, dispensent des méthodes de travail, et instaurent une sorte de monitorat entre les étudiants des années supérieures et ceux des années inférieures qui se prolonge, de façon plus ou moins informelle, bien au-delà de cette première année d'études.

Il est vrai que, dans ce contexte d'études, les changements les plus marqués restent largement imputables à la logique du concours qui contribue ainsi à faire de la première année des études médicales, en y pesant de tout son poids, une année d'études relativement singulière (par son intensité, par sa pression concurrentielle, par son esprit...) dont les spécificités s'estompent par la suite. Mais celles-ci, loin de disparaître complètement avec la deuxième puis la troisième année d'études, organisent encore, dans une large mesure, les pratiques d'apprentissage des étudiants médecins et l'esprit qui les anime, non seulement en raison des effets de socialisation qui se trouvent durablement inculqués par la logique même du concours mais également parce que le travail effectué, bien que relativement moins intensif, demeure de même nature et relève des mêmes principes...

I. La rupture du concours : concurrence et compétition

I.A. L'année du concours : une forte pression concurrentielle

Dans les faits, en raison de la forte concurrence qui règne lors de la première année des études médicales et dont l'intensité se renforce encore au fil des ans avec l'accroissement

du nombre des prétendants, les facultés de médecine ont aujourd'hui pratiquement institué, mais officieusement, une *préparation* aux études médicales sur deux ans. La quasi-totalité de ceux qui parviennent à franchir l'obstacle du concours de première année ont dû en effet, pour ce faire, s'y reprendre par deux fois, usant ainsi des deux inscriptions au concours qui leur sont légalement octroyées. Les « *primants* » constituent l'exception. Les « *carrés* », au contraire, viennent grossir les rangs des admis. C'est ainsi que sur l'ensemble des étudiants médecins enquêtés, plus des quatre cinquième n'ont décroché le concours qu'à leur deuxième tentative.

La Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon-Nord nous confirme cette situation : « Au moment des épreuves d'examen, c'est au centième de point près [...]. Ils ne sont pas habitués à travailler comme ça. La première année quasiment est perdue. [...] On a très peu d'étudiants primants ».

Avec le concours en point de mire et contrairement au lycée, obtenir la moyenne aux épreuves ne suffit plus, tant s'en faut, pour franchir le cap de cette année d'études et accéder pleinement au statut d'étudiant-carabin. Seul le classement compte. La réussite des uns dépend désormais, inextricablement, ce qui est nouveau, des résultats ou du niveau de réussite des autres candidats. En instaurant la concurrence de tous contre tous, le système du concours force ainsi les étudiants, dès l'abord, à viser les meilleures places et à tendre l'ensemble de leurs ressorts en direction de cet ultime objectif. Soixante places sont mises au concours par UFR lyonnaise. Le 61ème compte au nombre des « *reçus-collés* », c'est-à-dire au nombre de ceux qui, bien qu'ayant obtenu une note générale supérieure à la moyenne, ne se sont pas « *classés en rang utile* ».

« (Pour le concours) nous avons un certain nombre de places qui nous est imposé par le ministère pour l'entrée en deuxième année. Ces places mises au concours, nous commençons à en classer 70, c'est-à-dire du meilleur au moins bon, entre le premier et le 70ème. Parmi ces 73, vous avez toutes les séries de bac, il y a des séries qui ne sont absolument pas représentées. Effectivement, ce sont les C qui dominant, et les D. Alors il y a quelques F1, un F7, un F8, voilà ! (Donc ils se retrouvent à 73 en deuxième année, plus ceux qui vont doubler leur deuxième année ?) Tout à fait ! Alors ces 73, entendons-nous bien, c'est y compris des étudiants en odontologie. Notre numerus clausus est établi pour médecine et odontologie. Dans ces 70 places nous avons 60 places en médecine et 10 en odontologie. Parmi les 73, il y en aura qui ne figureront pas en deuxième année de médecine parce qu'ils seront partis à l'école dentaire. [...] Nous passons donc de 600 étudiants en première année à 60 en deuxième année. Alors bon nous avons des redoublants. Ce que nous pouvons faire en deuxième année n'est pas faisable en première : là c'est le travail de groupe, l'étudiant est très entouré, on s'en occupe, il est vraiment dans un cocon. Alors qu'on devrait plutôt s'occuper des premières années pour les tirer vers la seconde année et cela ne se fait pas parce que justement ils sont trop nombreux (en deuxième année est-ce qu'ils sont encore sélectionnés pour passer en troisième année ?) c'est un examen ensuite. Il suffit d'avoir la moyenne... » (Directrice administrative de la Faculté de médecine Lyon Nord)

C'est ainsi par exemple que les étudiants de troisième année rencontrés ne sont pas rares, qui, après avoir effectué une première année en apparence interminable sur un rythme de

travail souvent effréné, évoquent leur stupeur devant les dixièmes ou les centièmes de point les séparant du dernier reçu.

Tel cet étudiant par exemple qui échoue le concours de quelques dixièmes de point à sa deuxième tentative et qui, probablement, n'aurait pas triplé sa première année³¹⁶ si son père, professeur de médecine, ne l'avait pas incité à faire une demande de dérogation, tant il était accablé d'être recalé d'aussi peu : *quand j'étais carré donc en ayant déjà redoublé... à quelques dixièmes je (...) dès que les résultats sont parus, bon j'ai appris que j'avais loupé, j'étais complètement mais, (avec émotion) démoralisé. Je voulais plus en entendre parler (sourire jaune) de la médecine... Je me suis dit euh "Je fais carrément autre chose (...) et puis là... il y a mon père qui m'a dit "mais réfléchis bien parce que euh... bon vu le nombre de points que tu as tu dois pouvoir tripler", parce que tu sais il y a des dérogations [...] Bon, sans être bien motivé j'ai quand même écrit ma lettre de motivations au doyen en lui disant euh (...) en lui demandant une demande de triplement afin d'avoir le choix euh, c'est-à-dire au cas où je revenais sur ma décision [...] J'étais complètement atterré parce que je pensais l'avoir ce concours mais... ça s'est joué sur euh, deux questions de QCM bon, c'est les aléas des (rires), des concours... il y a toujours des mauvaises... donc euh finalement euh y a ma demande de triplement qui a été accepté ».*

Ou encore cet autre étudiant qui explique que : « *je n'ai pas eu de chance en première année parce que j'ai loupé le concours de peu. J'étais troisième euh recalé. Donc là, j'ai vraiment eu les boules...* » (Baccalauréat C, mention "bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative).

« J'ai raté le concours la première année à 80 centième près, donc la moyenne était euh non, le dernier avait 13,8, moi j'avais 13 de moyenne... ptt donc voilà (rires) j'ai beaucoup travaillé la première année euh bon j'ai loupé parce que j'étais peut-être pas suffisamment précise » (Baccalauréat D ; Concours obtenu à la deuxième tentative)

Dans ces conditions, les apprentissages de la première année de médecine s'effectuent dans un esprit permanent de compétition. S'évaluer, se situer par rapport aux autres, savoir où l'on en est, améliorer ses performances, rechercher une meilleure organisation, une plus grande efficacité, un plus grand rendement dans son travail, trouver les "bons tuyaux", être le mieux informé possible, etc., sont les maîtres mots du travail intellectuel. L'objectif du concours prime le reste. Seul compte son classement dans une compétition qu'il convient d'impérativement remporter pour qui souhaite lui survivre. L'ensemble des enjeux de l'apprentissage se résume à cette simple équation : « *pas de concours, pas de médecine* ».

« (En riant) Ah ça, on ne le comprend peut-être pas dans les autres sections, je n'en sais rien mais oui ! (...) De toute façon le concours c'est primordial pour un étudiant en médecine. S'il n'a pas son concours, il ne continuera pas hein ».

I.B. L'"esprit" concours : concurrence déloyale et contreforts

La permanence de la compétition qui multiplie les affrontements scolaires et exerce sur l'ensemble des pratiques d'apprentissage une pression sans relâche est ainsi toute désignée pour générer, sur les conduites étudiantes, un ensemble de dispositions relativement ambivalentes dont les contradictions ne sont en réalité qu'apparentes : d'un

³¹⁶ "Cubage" qui n'est accordé que sur dérogation aux "reçus-collés" qui échouent au concours de seulement quelques dixièmes de point.

côté, ce que l'une de nos interlocutrice appelle un « *esprit concours* » résumant par là cet esprit de rivalité entre étudiants qui, pour être suscitée par l'intensité des relations d'interdépendance concurrentielles, dispose davantage à l'opposition sans nuance qu'à l'entraide dans le travail³¹⁷ ; de l'autre côté au contraire, des actes de coopération par petits groupes d'amis étudiants qui, venant en contre point ou en contrefort de l'esprit de compétition, sont d'une grande importance à la fois pour atténuer les effets négatifs de la concurrence et pour y résister sur le long terme.

I.B.1. "Coups bas" et tentatives de destabilisation

En compétition permanente dans les différents cours privés qui préparent à l'épreuve finale du concours, ces étudiants ne travaillent pas seulement à leur propre réussite mais également contre celle de leurs concurrents les plus directs. « Au moment des épreuves d'examen, c'est au centième de point près, c'est à celui qui désarçonnera le plus ses petits camarades »³¹⁸. Rétentions d'informations, concurrences déloyales, coups bas, tentatives de destabilisation, comme ces cours que l'on refuse de prêter à ceux qui étaient absents, ou encore ceux qui seraient dérobés s'ils venaient à être oubliés sur une table (« *en première année, c'est plutôt chacun pour soi* »), que ne manquent pas de dénoncer les étudiants médecins qui ont eu le plus à en souffrir, font désormais partie intégrante de l'étude en première année.

Ainsi, par exemple, le récit de cet étudiant qui, ayant dû s'y reprendre par trois fois pour décrocher le concours, garde un goût particulièrement amer de ces années de compétition : « *en fait ce qui m'énerve c'est l'esprit de compétition c'est-à-dire à la fin de chaque colle on va voir les classements "ah tiens, t'es classé comme ça ?" Ce qui ne veut pas dire que j'étais dans les mauvais parfois j'étais dans les bons heureusement mais... (sur le ton de la confiance et douloureusement) de toute façon moi tout cet esprit qui a tourné autour du concours euh j'ai vraiment... j'ai jamais apprécié. C'est vrai que j'en garde pas mal de euh... j'ai vachement de rancunes. C'est clair, j'ai vraiment pu entendre des mauvais trucs quoi, mais bon ça (rires), (amer) qu'est-ce tu veux y faire, (rires)* » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la troisième tentative ; Père : Professeur de médecine interne à la faculté de médecine, Chef de clinique ; Mère : Psychothérapeute libérale}

Ou encore cette étudiante qui raconte : « *mais en première année il y a la sélection il y a le concours donc euh... tant pis, tant pis pour soi quoi. Maintenant, c'est mieux mais il y a quand même des gens qui ont gardé un peu l'esprit du concours quoi. Ce qu'on appelle l'esprit concours c'est-à-dire que (/ c'est chacun pour soi ?) Voilà ! A cause du classement... C'est un peu dommage parce que bon c'est stupide enfin moi je trouve ça stupide j'ai jamais été comme ça euh. [...] C'est-à-dire qu'en première année on te pique pas les cours [...] il faut jamais laisser ses cours sur la table hein en première année parce que les cours sont fauchés ou déchirés euh pour la sélection. (En souriant) Ah mais c'est comme ça hein faut... Lyon Sud c'est un peu particulier hein c'est réputé euh justement pour une bonne ambiance bon même s'il y a toujours des gens, plus sélectifs, mais généralement on te pique pas les cours c'est-à-dire que si on va euh, aux toilettes ou si on va fumer une cigarette dehors, on revient, à la table on retrouve ses cours quoi, alors qu'à Rockefeller, à Lyon Nord on*

³¹⁷ On retrouve ici plus ou moins l'esprit des classes préparatoires décrit par Pierre Bourdieu, cette « "volonté de vaincre" (*will to win*) exaltée ailleurs à travers la pratique des sports, qui portent les plus consacrés au dépassement de soi, mais qui, comme en sport, n'inclinent pas toujours au *fair play* et qui préparent plus à la lutte de tous contre tous qu'à la collaboration et à la coopération », in BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et Esprit de Corps*, Paris, Minuit, 1989, p.117.

³¹⁸ Extrait de notre entretien avec la Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon-Nord.

laisse jamais ses cours... parce que si on revient les cours ont disparu quoi, et à ce moment là on peut plus les travailler etc. Faut pas être malade non plus parce que bon euh, à ce moment là on rate le cours et, et on n'a pas le cours quoi... donc euh, c'est pas évident évident quoi mais généralement on essaie de, travailler à deux trois, trucs comme ça si jamais y a un problème euh ». {Baccalauréat A2, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; DEUG de Lettres ; Père : Médecin généraliste ; Mère : au foyer, diplôme d'infirmière}.

Extraits des notes ethnographiques

L'étudiante en question ici est entrée en médecine avec la ferme intention de devenir psychiatre. La médecine traditionnelle n'est pas pour elle une "vocation" mais un passage obligé pour devenir spécialiste, passage qu'elle ne vit pas de manière idyllique. Cette situation particulière explique pour une part la distance et la défiance critiques de cette étudiante vis-à-vis de ses études, du milieu médical plus généralement et des étudiants médecins tout particulièrement. Bien que nombre de ses amis soient issus des rangs de médecine, elle explique ses réticences et divergences avec ce qu'elle considère comme le comportement et le fonctionnement modal des étudiants en médecine, avec l'esprit des études médicales. Elle se considère comme quelqu'un d'un peu à part dans cet univers, autant par rapport à la façon dont elle mène son travail que par la façon de penser les choses. Ces divergences s'accompagnent de stratégies d'évitement. Elle évite d'aller travailler là où les étudiants médecins sont généralement regroupés. Elle cherche à s'échapper du milieu par d'autres activités, elle garde une distance critique. C'est ainsi qu'elle a toujours refusé de s'inscrire dans les cours privés qui préparent au concours de la première année de médecine dans la mesure où elle trouve scandaleux que la sélection se fasse par l'argent. Son refus a partie liée avec un rejet de la mentalité élitiste qui règne parmi les étudiants médecins. L'esprit du concours la dérange. La sélection est forte. Les personnes filtrées ont, de ce fait, un esprit particulier. Les étudiants sont souvent fiers d'être en médecine : ils se croient au "top du top", ils ne pensent qu'à ça. Elle n'aime pas cette ambiance et, apparemment, il y a peu d'étudiants avec lesquels elle s'entend.

« Il y a des gens que je n'aime, que je n'apprécie pas du tout mais je pense que dans d'autres études ça serait pareil, puis ce qu'il y a c'est qu'avec le concours ça sélectionne pas mal de gens qui sont pas forcément très cools, donc il faut fournir un effort quand même euh (en souriant) je vais avoir l'air de me plaindre mais il faut vraiment fournir un effort intense pendant une année et ça sélectionne des gens qui ont un certain esprit quand même, ben moi la première mais... c'est pas forcément les gens les plus sympathiques et puis il y en a plein qui sont tellement fiers d'être étudiants en médecine, ça y est ils sont au top du top... c'est pas très intéressant comme ambiance... Bon il y a quand même des gens sympathiques, bon la plupart des gens que je connais maintenant ils sont en médecine mais il n'y en a pas énormément non plus (rires) (c'est un esprit de concurrence...) ouais puis un peu élitiste je dirais... » {Baccalauréat C, mention "assez bien" ; Inscription en médecine pour devenir psychiatre ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Professeur de mathématiques et physique dans un collège ; Mère : Directrice d'une école maternelle}.

I.B.2. Points d'appui et compagnons de route

Autant dire que, sur ce point également, la transition est rude entre les conditions de travail rencontrées au lycée et celles qui désormais constituent le lot quotidien de la première année des études médicales, entre l'univers relativement confiné, connu du secondaire et le caractère implacable, agressif des nouvelles conditions de travail. Il est bien difficile de résister longtemps, seul, à ce régime. Et pour y survivre, les étudiants sont portés, presque "naturellement" ou spontanément, à s'entourer, s'entraider, trouver des points d'appuis indissociablement affectifs et intellectuels, des compagnons de route qui seront autant de réassurances et de renforts dans le travail, de soutiens dans les inévitables moments de découragement.

« Un étudiant qui réussit du premier coup, nous explique la Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon Nord, c'est vraiment l'étudiant qui a su s'isoler, et travailler correctement, en groupe avec des camarades d'amphi. Ils forment un groupe de travail, ils arrivent à répéter le soir dans une chambre, ils sont à sept ou huit. Ils reprennent les cours, ils travaillent ensemble, c'est très bien. Mais l'étudiant qui s'isole, qui est tout seul, qui rentre chez lui, qui est logé par exemple et qui essaie de reprendre son cours, il a du mal à tout saisir. Personne n'est là pour l'aider. Il ne peut pas téléphoner au professeur, il est perdu. Et arrivé au concours, il est complètement paniqué. Cela se passe mal. Et donc il redouble ».

La réunion de ces étudiants dans les différents cours privés préparant au concours suscitent, ce faisant, une série de contacts répétés et resserrés qui, alliés à l'âpreté de la concurrence, impulsent des formes de coopération dans le travail. Travailler à plusieurs, ensemble, par exemple en se réunissant en un même lieu de travail, est tout à la fois une façon de se couper du reste du monde en s'immergeant dans une ambiance studieuse, de s'imposer une cadence et de s'y tenir par un effet d'entraînement mutuel, de s'épauler, de se soutenir les uns les autres. Chez les étudiants, les formes de collaboration et de coopération par petits groupes se développent ainsi non pas sciemment par une sorte de calcul stratégique mais, plus "spontanément", parce que la violence de la concurrence est moteur d'anxiété, de peurs et de craintes, qui toujours risquent de déstabiliser la fragile économie des pratiques estudiantines.

**« En première année on arrivait tous un peu de nos campagnes, on avait tous un peu besoin de se regrouper on formait des groupes, et c'était souvent parce qu'on appartenait à tel ou tel organisme de colles. C'est comme ça d'ailleurs qu'on s'est fait nos premiers amis, ptt et à ce moment là on travaillait souvent ensemble dans la même salle de travail, on se posait des questions » {Baccalauréat D, mention "bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Pépiniériste ; Mère : Professeur de Yoga} « Si j'ai besoin de poser des questions et c'est vrai qu'on est un petit groupe dans la promo où bon j'ai l'habitude de travailler, je travaillais avec elle en P1 (première année) donc euh bon on se pose des questions mais sinon euh non je préfère travailler toute seule » {Baccalauréat C, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Plâtrier-peintre ; Mère : Employée dans une crèche}.
« C'était surtout en première année qu'on le faisait, on était en groupe donc on essayait on se disait tiens... telle question euh... est-ce que tu sais ce que c'est donc euh, mais, mais je pense que ça va revenir avec l'internat parce que là actuellement il n'y a plus de concours donc il suffit d'avoir 10 de moyenne, donc**

euh, non mais c'est ça hein, on relâche hein obligatoirement... » {Baccalauréat A2, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Médecin généraliste ; Mère : Femme au foyer}. « Pour ma deuxième première année je m'étais vraiment motivé, je m'étais dit "bon, de toute façon, c'est cette année ou jamais" parce qu'il était hors de question que je fasse trois première année, je n'aurais jamais voulu quoi, je n'aurais pas pu... Je pense que ça s'est passé surtout dans ma tête euh... de me dire euh ben « maintenant, tu arrêtes un peu, ça suffit (sourire), c'est ta dernière chance, ne fais pas le con, franchement" (...) puis quand j'étais bizu, quand j'ai vu le nombre de points que j'ai fait au concours, je le suis dis "30 points, c'est quand même vraiment minable et tout, c'est quand même vraiment zéro quoi (sourire)" (...) ça m'a quand même marqué. Maintenant, j'ai pas mal de copains en première année, je leur dit "moi, ma motivation, c'était pratiquement tous les jours de me dire, mais il y a le concours à la fin de l'année", donc j'y pensais tous les jours et je me disais je vais bosser comme ça, j'ai mon concours, et en fait, c'est une année où on n'existe pas vraiment, enfin... non, c'est pas ça non parce que j'ai quand même de super souvenirs comme d'ailleurs la majorité de ceux qui sont passés carrés et qui disent que l'année de carré était vachement mieux (...) parce que... même en travaillant comme des fous on arrive à... on s'amuse en travaillant en fait, par exemple quand on est dans une salle de travail bon ben on va voir quelqu'un pour lui poser une question et puis on commence à discuter mais pas longtemps, puis on se prend un fou rire ou en cours, les cours c'était vraiment des moments de détente parce que même si on copiait euh il y a des moments où il y a une ambiance euh des trucs comme ça, c'était pas mal, puis là j'ai rencontré plus de gens, des carrés et des bizus aussi, on se retrouvait tous et puis on travaillait, ou les rares fois où on sortait, on sortait ensemble, et puis comme ça c'était pas mal parce que on s'épaulait... » {Baccalauréat D, mention « assez bien », Concours obtenu à la deuxième tentative, Père : Maître de conférence en anglais, Mère : Professeur d'anglais dans un lycée}.

II. Cours privés : entraînements et forçage

II.A. L'organisation intensive des apprentissages

Révisions, répétitions, entraînements et préparations en tout genre, annales, exercices, colles, évaluations, classements, cours de soutien, etc., enchaînés sans fin et sur un rythme souvent précipité, constituent le lot quotidien des apprentissages de l'étudiant en médecine de première année. Relayant les enseignements universitaires, et complétant un emploi du temps universitaire déjà structuré et conséquent, les cours privés, pour certains d'obédience jésuite, proposent, moyennant finance, d'encadrer, d'organiser, de soutenir et de scander la préparation au concours. Sauf exception, l'ensemble des étudiants y recourent comme un soutien nécessaire.

« Quand on était en première année, on avait des trucs alors là hyper organisés euh, pour passer le concours, c'est-à-dire il y avait plein d'organismes, moi j'étais au CHA, c'est un truc tenu par des Jésuites. Donc on avait, chaque semaine...

une espèce d'interro enfin une petite colle, faite par des deuxième année. Et alors là, c'est exactement les conditions du concours, chaque semaine. Donc ça nous permettait chaque semaine de réviser une matière depuis le début, exactement euh les sujets qui [...] tombent régulièrement chaque année pour s'entraîner. On était corrigé, par les deuxième années, donc noté et classé, pour euh avoir une idée et - (en souriant) c'est tellement l'horreur, on est tous fous - donc euh pour avoir une idée de notre situation par rapport aux autres » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père et Mère : Architectes}

A maintes égards, rythmes de travail, déroulement des activités scolaires, organisation des apprentissages, pression concurrentielle, etc., la première année du cursus des études médicales fonctionne, à travers les cours privés, sur le mode d'une classe préparatoire toute entière consacrée à la préparation du concours, à l'entraînement et à l'exercice (« *la première année on n'a pas d'examen, pas de partiel, il n'y a rien donc euh c'est pour travailler régulièrement, on a des colles tous les 15 jours... sur une matière voilà* »). Et bien que les textes et les discours officiels présentent les contenus de cette année d'études comme fondamentaux dans la formation du futur médecin, l'essentiel de l'apprentissage, du point de vue des effets produits, réside sans doute tout autant, pour emprunter la formule à Pierre Bourdieu, dans « ce qui est explicitement enseigné que [dans] ce qui s'enseigne tacitement à travers les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement »³¹⁹.

C'est tout un rapport au travail intellectuel et plus généralement à la culture qui, en même temps qu'un ensemble de procédés concrets d'apprentissage fondés sur l'efficacité et le rendement comme nécessaires attributs de la réussite, se trouvent ainsi inculqués à ceux qui ne peuvent encore qu'aspirer à suivre des études médicales³²⁰ par l'exercice d'une pression concurrentielle permanente, la démultiplication des contrôles et des classements, la répétition incessante des entraînements et des exercices.

C'est que tenir la distance n'est pas chose aisée. Et les étudiants interrogés ne font pas exception qui, à leur première tentative, ont versé en chemin. Plusieurs d'entre eux racontent, au cours des entretiens, comment ils échouèrent au concours à leur première tentative pour s'être effondrés après un début d'année effectué sur les chapeaux de roue.

« Je me suis découragé au bout d'un moment parce que la plupart des étudiants sont inscrits dans un cours privé à côté [de la faculté de médecine], donc moi c'était le CHA, et on avait des colles une fois par semaine. Et puis euh j'ai jamais décollé euh les deux premiers mois, j'étais tout le temps tout en bas, tout en bas [des classements] ça m'a... Tout le temps euh il y a un classement, donc euh j'étais tout le temps très mal classé, tout le temps à la fin euh en fin de liste et tout. Donc vraiment ça m'exaspérait, puis j'étais pas habitué à travailler comme ça aussi je pense, (en riant) donc euh (à travailler autant ?) ouais, ouais ouais quand-même. Donc rapidement, j'ai laissé tomber. Je travaillais

³¹⁹ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat*, Opus-cité, p.112. C'est d'ailleurs ce qu'exprime, d'une certaine façon, implicitement, la Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon-Nord, lorsque, parlant des étudiants qui entrent en deuxième année de médecine, elle nous dit : « En principe, ils ont passé le cap difficile, le cap théorique du concours. Ils entrent dans la phase de réelle formation parce qu'ils vont sur le terrain, en stage »

³²⁰ Le mot introductif au *Guide de Rentrée 94/95* du président de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon, association très active et très présente qui rend un ensemble de services aux étudiants comme par exemple la production de ronéotypés de cours dès la deuxième année, précise que : « Après le concours vous ferez partie de la gente carabine... ».

que très peu ou alors vraiment pas du tout efficacement euh de çà de là. Après j'ai trouvé d'autres copains qui m'ont motivé aux vacances de Pâques donc, aux vacances de Pâques j'ai cravaché mais comme un malade mais (rires), vraiment euh j'ai jamais bossé comme ça de toute ma vie. Je ne sais pas, peut-être 14 ou 15 heures par jour. Résultat : à la fin des vacances de Pâques (en riant) j'étais tellement lessivé, pareil, que j'ai laissé tomber, et puis pendant les examens ben... voilà j'ai tout planté, j'ai pas fait beaucoup de points. (En souriant) Une catastrophe, j'ai fait 30 points sur 120, ça fait une moyenne de 5 donc c'était vraiment la catastrophe » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Maître de conférence ; Mère : Professeur d'anglais dans un lycée}. « Ben... je pense, c'est surtout au niveau euh... j'arrivais plus à dormir, enfin, j'avais beaucoup de problèmes d'insomnies et j'ai un peu... pété les plombs quoi (en riant) à la fin de l'année, parce que je pense pas que c'était un manque de travail parce que je bossais quand-même pas mal » {Baccalauréat C, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Ingénieur ; Mère : Infirmière libérale} « J'ai pas eu la moyenne non plus mais... j'aurais pu avoir la moyenne si j'avais bossé jusqu'au bout mais bon... (évidence) sachant que de toute façon j'aurais pas réussi mon concours par rapport à... Je me rendais compte que je n'arrivais pas, il faut avoir 13 ou 14 pour avoir le concours, je me rendais compte que je n'arriverais pas [en raison de ces classement aux colles]. Donc, carrément avant, j'ai commencé à en avoir marre et puis...parce qu'il y a beaucoup à apprendre, donc j'ai plus ou moins laissé tomber, enfin je me rends compte que j'ai arrêté de bosser un mois avant terme » {Baccalauréat scientifique étranger ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Ingénieur de formation, actuellement conducteur de bus scolaires ; Mère : femme au foyer}.

Car selon les dires de certains étudiants enquêtés, préparer le concours relève d'une subtile alchimie. Il ne faut ni partir trop vite et risquer de surestimer son courage, ni partir trop lentement et prendre un retard qui rapidement vient à s'accumuler. L'année est longue, faite de labeur, de sacrifices, de renoncements, et de découragements. Il faut gérer ses efforts

« Ce qui est vraiment difficile c'est que euh quand on n'est pas un super crac, il faut vraiment passer un temps fou quoi. Faut consacrer son année à la médecine. On n'a rien le temps de faire en dehors euh sortir un peu, c'est sûr, on garde quand-même euh on essaie de garder un rythme euh, mais on ne fait que de la médecine, on passe ses week-ends enfermés » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père et Mère : Architectes}.

Et pour tenir, il faut réussir ce délicat mélange, en apparence paradoxale, consistant à la fois à ne pas ménager ses forces tout en les économisant. C'est ce que cette étudiante de troisième année tente en vain de faire comprendre à sa soeur, inscrite pour sa part en première année.

« Elle commençait à bosser comme une folle en octobre. Je lui ai dit : "calme toi, l'année est longue, très longue". Elle voulait pas m'écouter. Puis maintenant elle s'est complètement découragée, elle bosse plus du tout. Je lui ai dit : "ben pourquoi tu ne m'as écouté". Elle me dit : "mais comment t'as fait pour réussir, c'est super long, c'est super dur". Je lui dis : "tu verras l'année prochaine",

voilà, elle bossait comme une folle en octobre, elle était bien classée aux colles, elle était première bizuth, euh 12ème sur 150, enfin c'était hyper bien pour un bizuth et euh je lui ai dit : "mais calme toi... (en souriant) vas-y plus mollo". Ce qui est important pour un concours, c'est d'y aller à fond, euh les deux derniers mois, les gens qui ont bien bossé avant et qui se sont relachés après en général ils ont raté, et c'est l'inverse euh pour les autres", il faut être à jour, au début, et les deux trois derniers mois il faut y aller à fond, et c'est souvent ça qui paie » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : ONQ ; Mère : coiffeuse}.

II.B. Encadrement des apprentissages, inculcation d'habitudes de travail et transmission de techniques intellectuelles

II.B.1. Un lieu pour l'étude

Faisant d'une compétition permanente et explicite le moteur principal d'un travail intensif, les cours privés scandent les apprentissages, imposent un calendrier régulier de travail, fixent des objectifs et des échéances, permettent aux étudiants de se situer les uns par rapport aux autres. Les colles régulièrement organisées chaque semaine sur une partie du programme dans des conditions identiques à celles du concours enjoignent les étudiants à reprendre « *chaque semaine une matière depuis le début* », à tenir un rythme de travail, à procéder par étapes en révisant matières après matières, à juger leurs insuffisances et leurs acquis, les points à retravailler, à adapter leurs efforts en fonction des résultats obtenus.

Salles de travail, bibliothèques, photocopiés de cours, annales et sujets d'examen, QCM, QROC et autres exercices pour l'entraînement, cours de soutien et/ou conférences sur divers sujets, notamment sur les méthodes de travail, sont en outre proposés aux différents étudiants par les cours privés qui ainsi peuvent disposer, en dehors de leur domicile personnel ou familial, d'un lieu de travail indépendant, autonome, spécifiquement aménagé pour l'étude, dans lequel ils bénéficient d'une atmosphère studieuse, d'un ensemble de ressources matérielles et intellectuelles, et qui leur fournit le moyen de rompre l'isolement auquel parfois conduit l'entrée dans l'enseignement supérieur...

L'importance de ces cours privés est d'ailleurs explicitement rappelée dans *Guide de rentrée 94/95 de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon* à l'attention des nouveaux entrants. On peut ainsi y lire que : « Pour ceux qui débarquent de la Terminale, il peut être intéressant de s'inscrire dans un cours privé. Ce type d'établissement vous permet de disposer de cours de soutien, de salles de travail calmes et de systèmes de colles qui vous permettront de vous évaluer par rapport aux autres étudiants qui feront les mêmes colles que vous, dans le même établissement. (...) Pour ceux qui viennent de l'enseignement supérieur et qui ont déjà acquis une bonne méthode de travail, ces organismes semblent d'un intérêt moins grand »³²¹

« Au CHA, il y a plusieurs salles mais en première année tu es préparé au concours une fois par semaine tu as une épreuve dans chaque matière, et puis les années d'après bon en deuxième année ce qui se fait bien c'est d'aider les premières années justement en organisant des colles. Au CHA ils proposent aussi plein de trucs, des voyages, des trucs comme ça, des cours de psychologie, donc on participe plus ou moins, si ça m'intéresse je le fais,

³²¹ *Guide de rentrée 94/95 de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon*, p.4.

et puis après il y a des grandes salles chacun bosse dans son coin, il y a une bibliothèque... » {Vice-président de l'association étudiante La CORPO} « J'étais à CAP SUP, ces écoles préparatoires elles servent pour les colles, pour en fait euh... te noter comment dire... t'évaluer, t'entraîner euh... te situer disons par rapport aux autres voilà, donc c'est un moteur en fait ça te permet bon si tu as une mauvaise note, tu as envie de te rattraper, et de faire mieux, de t'évaluer disons dans chaque matière et vis-à-vis des autres ce qui est important c'est toujours vis-à-vis des autres parce que ce qui importe c'est le classement, il faut être dans les premiers donc euh... dans les colles il faut que tu essaies d'être le premier ou dans les premiers pour pouvoir euh réussir » {Colleur}

II.B.2. Le monitorat des années supérieures

En outre, nombreux sont les étudiants des années supérieures qui, embauchés à cette occasion par les cours privés, jouent le rôle de véritables *moniteurs*, préparent, organisent et corrigent les colles et les exercices pour l'entraînement. Les colles hebdomadaires sont ainsi l'occasion de multiplier les consignes en vue des futures épreuves du concours, de dispenser des conseils pratiques explicites par exemple sur la manière dont il convient de mettre en page une copie, de faire un schéma et de l'orienter³²², de construire une légende en anatomie, de présenter son travail, sur la manière encore dont il faut se comporter face à un QCM pour ne pas perdre son temps dans une situation où chaque seconde s'avère précieuse (les étudiants ne disposant que d'une minute par QCM), de même que sur les attentes réelles ou supposées des correcteurs...

« Donc là je fais un sujet type, le sujet d'anatomie au concours, dans le même style. Voilà, alors mon travail après c'est corriger les copies. Je fais un corrigé type, écrit... Donc euh chaque étudiant a son corrigé type, et euh je fais une correction orale aussi » « je fais les colles d'anatomie, donc c'est surtout sur l'anatomie. Donc je vais leur donner des conseils euh surtout sur comment rédiger une euh copie d'anatomie, et puis euh... et puis voilà de toute façon euh bon les conseils je les donne pas forcément par oral, mais je peux les donner par écrit (...) (et alors tu vas donner des conseils c'est, quels types par exemple...) ffff "allez à l'essentiel" ou... euh (...) qu'est-ce que je peux dire ?... euh (...) ouais, c'est ça : "allez à l'essentiel"... c'est ce que je marque... "hors sujet" euh (...) c'est pas vraiment des conseils euh sur la méthode c'est des remarques. Bon j'essaie de corriger les copies relativement vite euh, justement là vu que la dernière colle était très franchement mauvaise, la moyenne devait être de 7 bon là j'en ai une vendredi, je vais y aller avant la colle pour leur donner des conseils, leur dire ce qu'il ne faut pas faire. (Faiblement) Je vais leur dire tout ce qu'ils font qui ont... déjà sur la présentation, c'était lamentable. Je vais leur dire utiliser les couleurs réglementaires pour euh... en anatomie euh il faut mettre un titre à chaque question euh, mettre les orientations à chaque schéma, tirer les traits à la règle et puis surtout faire un plan structuré pour chaque question, et ne pas déborder euh... ne pas faire des hors sujet c'est-à-dire répondre à la

³²² On peut encore lire dans *Guide de rentrée 94/95 de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon* à l'attention des nouveaux entrants : « Surtout pour l'épreuve d'anatomie. N'oubliez pas l'orientation des schémas car certains correcteurs pourraient vous coller un 0 pour ça ! », p. 4.

question et ne pas en dire en trop, et par contre mettre des petits suppléments mais bien viser euh (...) c'est-à-dire que souvent ce qu'il faut c'est répondre à la question d'anatomie, pas faire de la physiologie en anatomie ou l'histologie en anatomie, euh c'est une question d'anatomie donc il faut répondre dans l'esprit de l'anatomie, et des fois ça empiète, et en plus c'est pas toujours juste... donc il faut bien se cantonner au cours, et structurer, et rajouter un petit plus à chaque fois, mais bien orienter ce petit plus, pas mettre un petit plus sur n'importe quoi. Quand on demande un schéma d'une côte, mais qui contient une vertèbre, eh ben se cantonner à la côte et pas essayer d'en mettre des tonnes, de légèrer sa vertèbre comme une... faut pas faire du zèle en fait, souvent les profs n'aiment pas qu'on fasse du zèle, et oublier certains points qui sont importants quand même, qui sont attendus par le prof (tu dis qu'il faut qu'ils mettent un titre pour chaque question ?) ouais réécrire la question, reformuler, orienter les schémas et puis essayer de s'appliquer à faire des schémas corrects quoi parce que c'est vrai que c'est pas toujours le cas » {Colleur}. « (OK, tu me disais tout à l'heure que, il t'arrivait de faire des colles, notamment, tu en avais fait beaucoup plus l'année dernière ?) ouais (est-ce que, dans ce cadre là des fois tu as des conseils à donner) ouais, parce que moi je fais des colles d'anatomie donc euh... c'est des dessins, donc euh j'essaie de leur donner des conseils pratiques tout bêtes quoi,, mais c'est vraiment... même pour les textes, pour rédiger des textes je leur dis des trucs tout bêtes, d'être de justement de faire des plans parce que je leur explique, enfin moi je leur dis que j'ai été colleuses et que je vois déjà qu'à mon niveau ça me gonfle quand je lis des paragraphes qui sont pas du tout structurés, alors j'imagine que le correcteur du concours qu'en a 100 fois plus que moi ça doit encore plus le gonfler. Je leur dis des trucs bêtes, de tirer, d'aller à la ligne pour chaque nouvelle idée, à la limite de souligner discrètement, pas faire un gros trait, mais les mots importants, ou pour les dessins de faire des choses claires, d'écrire bien c'est des petits conseils très généraux hein c'est pas. Il y en a qui me demandent comment je faisais moi et j'essaie de leur dire surtout d'être hyper organisés et de ne pas se lancer euh, bon moi je sais que c'est en tout cas en P1 c'était fondamental d'être assez systématique, les cours du matin les voir le soir, enfin l'après midi, (insistant) de surtout pas surtout pas mais vraiment pas du tout perdre le... de prendre du retard quoi » {Colleuse}.

Entraînés par les années supérieures tout juste reçues au concours, les étudiants médecins de première année bénéficient ainsi, à toutes fins utiles, de leurs expériences universitaires, de leurs recommandations et admonitions amicales. Or celles-ci s'avèrent d'une grande importance s'agissant de jeunes aspirants médecins qui, tout juste sortis du lycée, sont parfois bien loin de se représenter avec justesse la nature du travail qu'il convient de fournir en médecine, la nature des exigences qui le sous-tendent, et sont ainsi parfois déconcertés par elles tant ce que "savoir" et "apprendre" y veulent dire, s'éloignent des conceptions auxquelles ils ont été jusqu'alors habitués au lycée.

« On nous donnait beaucoup de conseils. C'est surtout les deuxièmes années qui nous disaient bon je sais pas une matière comme la biochimie qui est une matière où il fallait aller mais vraiment très vite, et recracher par coeur tout ce qu'on savait, ils nous le disaient vraiment dès le début parce que c'est un

piège. Quand on arrive de Terminale on est à 100 lieux de s'imaginer qu'on nous demande d'apprendre par coeur des trucs comme ça et de recracher mot pour mot. Donc vraiment ils nous le disaient, et on était entraîné à ça, à aller très vite, parce que c'était une épreuve rapide, toutes les épreuves rapides ils nous donnaient vachement de conseils. On nous disait, on mettait bien en évidence que c'était du mot pour mot. Quand ils corrigeaient nos copies ils nous disaient "là, c'est pas clair, c'est pas précis, tu es trop vague, c'est pas ce qu'on va te demander le jour de l'examen [...] ils mettaient vraiment l'accent sur les matières difficiles qui sont un peu traîtres parce qu'on s'attend pas à ça en sortant du bac » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative}. « J'avais pas du tout de bonnes méthodes de travail, je savais pas du tout ce qu'il fallait apprendre, comment il fallait apprendre j'étais mais larguée ! » ; (comment apprenait-elle les cours alors ?) « je les lisais, en fait, je ne les apprenais pas par coeur, j'avais pas compris qu'il fallait apprendre par coeur, c'est pour ça que les matières de compréhension, j'avais plus de facilité parce que je raisonnais alors que les matières de par coeur (en souriant) mais j'arrivais pas à apprendre j'avais, je sais pas si c'était ma capacité de mémoire qui a changé je sais pas du tout, mais j'arrivais pas du tout à apprendre, alors que quand j'étais carré, je sais pas je me suis forcée, j'étais stressée j'étais dans une ambiance de stress, je sais pas, ça m'a forcé à apprendre tout par coeur » ; « je lisais comme ça et puis après j'essayais de réciter et puis ça ne rentrait pas du tout alors qu'il fallait avoir un plan, que ce soit structuré » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative}. « En médecine quand on passe le concours c'est plus du tout pareil, on n'apprend tous les petits détails tout ce qu'on peut apprendre en fait on apprend le maximum de choses euh je passais des heures à regarder mes cours, à les réciter, je les récitais plus pareil, avant mon bac je récitais euh je lisais mon cours et puis voilà, enfin je l'apprenais comme ça, alors euh, la première année (de médecine) c'est ce que j'ai fait mais la deuxième année c'était plus pareil » {Baccalauréat C, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative}. « J'étais au cours Galien c'est une préparation pendant la première année, toute l'année qui n'est pas suffisante mais qui est quand même bien nécessaire, bien utile, qui m'a bien aidé malgré tout, pour la motivation, pour aussi ce que cela t'apporte euh dans le sens où l'examen de première année est un peu particulier, un peu idiot, et euh en sortant du bac on n'est pas forcément euh prêt à répondre à ce genre de euh... d'exigences quoi euh, enfin c'est un petit peu euh c'est un concours qui est un petit peu idiot, que je trouve complètement stupide, ce n'est pas vraiment basé sur l'intelligence mais plutôt sur la capacité de travail euh... donc pour ça faut être prêt et c'est vrai que euh ces organismes euh sont bien que ce soit le CHA ou un autre euh parce que ils te font vraiment comprendre si tu veux euh tu comprends plus vite que quelqu'un qui va sortir du bac et qui va essayer de faire ça tout seul, il ne va peut-être pas forcément comprendre euh où on veut l'amener à la fin de l'année véritablement, si c'est quelqu'un qui est déjà un peu responsable qui a envie de se prendre en main, d'être un peu comme je ne suis plus maintenant quoi d'avoir envie de me former, si on part comme ça la première

année c'est râpé, c'est dommage pourtant ça serait bien, mais euh le but c'est pas ça. Alors on t'apprend à répondre à des QCM essentiellement parce que c'est basé quasiment que là dessus, il y a très peu d'épreuves écrites à la fin de l'année, donc voilà apprendre, apprendre à apprendre par coeur (rires), c'est-à-dire euh un peu oublier de synthétiser de... il faut parfois essayer d'oublier de vouloir absolument comprendre... Ils m'ont expliqué qu'il fallait être un peu bourrin et puis qu'il fallait un petit peu apprendre par coeur. En fait les données étaient simples hein il fallait apprendre par coeur et faire des QCM, voilà, c'était les deux données essentielles à comprendre en arrivant euh en première année c'est un peu tout bête quoi (...) voilà, m'enfin c'est vrai que si on nous le dit pas on... on n'y pense pas forcément au départ, on ne prend pas forcément toutes les données du prof qu'on a en cours, on reste un peu sur le bac tout ça donc c'est vrai que ça change quoi » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la première tentative} « Au lycée je n'avais pas trop de méthodes parce que bon le lycée on a une interro, on révise le jour d'avant, c'est pas trop le problème. En première année là ça m'a posé plus de problème parce que c'était très dense, il y avait beaucoup de cours, il fallait tout savoir, donc là il fallait travailler tous les jours et puis euh ne pas avoir de retard en fait. C'est-à-dire tous les cours du matin, il fallait les apprendre le soir ou alors euh avant d'avoir un autre cours dans la même matière quoi, fallait arriver en sachant le cours assez bien... et en première année j'étais au CHA, un cours privé euh enfin une école quoi (les cours que vous appreniez en début d'année vous les saviez encore en fin d'année ?) ben oui parce qu'en fait euh en première année je les ai vus au moins dix fois mes cours donc oui (en souriant) je les savais en fin d'année » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la première tentative}

II.B.3. Explicitation des objectifs du travail et conversion dans les manières d'apprendre

Faire de l'apprentissage une mémorisation systématique des connaissances professées (« *c'est quasiment du mot à mot* »), la plus exhaustive et détaillée possible parce qu'« *ils tirent dans les coins* » comme ne cessent de le rappeler les étudiants à propos des épreuves du concours, n'est pas, loin s'en faut, une conception du travail intellectuel qui s'impose d'elle-même aux étudiants lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur : « *en médecine, il faut tout prendre en notes parce que tout est important même si tu ne t'en rends pas compte a priori, mais pour ça on a été bien dressé dès la première année parce que, en première année, euh tous les détails même les plus insignifiants étaient susceptibles de tomber au concours donc déjà, ça t'imprime bien ça dans la tête (rires)* ».

Lorsqu'ils entrent en première année de médecine, les étudiants sont à « *cent lieux d'imaginer* » qu'ils doivent apprendre "par coeur" et scrupuleusement les cours qui leur sont professés. Loin d'aller de soi, cette manière d'apprendre leur est au contraire directement prescrite et intimée lors des différents exercices et entraînements organisés par les cours privés comme une procédure de travail à respecter et à mettre en oeuvre. C'est ainsi par exemple que toutes les velléités de recherche documentaire personnelle sont explicitement découragées, à tout le moins sérieusement réfrénées, au profit d'une concentration quasi exclusive des efforts du travail sur la répétition et l'incorporation des contenus de cours.

Ce faisant, les objectifs de l'apprentissage et les attentes des enseignants leur sont clarifiés. De précises consignes matérielles à respecter pour la réalisation des devoirs et des copies sont prodiguées, qui visent la mise en forme et la mise en ordre des énoncés et des idées. Des procédures concrètes d'organisation du travail d'apprentissage (il faut travailler régulièrement, ne pas prendre de retard, revoir l'après-midi les cours du matin, faire des fiches³²³, limiter les recherches personnelles, ne pas négliger les points de détails dans le travail d'assimilation car ils font souvent la différence, utiliser un agenda pour évaluer son rythme de travail et ses éventuels relâchements), des techniques d'assimilation et de mémorisation (recopier les cours pour se les mettre en tête, les réciter par écrit au brouillon, refaire les annales d'examens...), leur sont explicitement inculquées à mesure des entraînements et des préparations.

Et il n'est pas jusqu'aux conseils sur les meilleures façons de garder un équilibre de vie dans les moments de travail les plus intenses (garder des moments pour soi, pour se reposer, pour souffler, pour aller au cinéma, etc.) qui ne manquent à l'appel des recommandations et prescriptions dans ce qui en vient à constituer une véritable économie du travail et de l'apprentissage. Des conseils précis à caractère pratique leur sont également dispensés de façon toute explicite dans les guides de l'étudiant en médecine qui, ainsi, en la matière, viennent objectivement relayer les efforts des différents cours privés.

« Au moment de réviser, en début d'année, ils essayaient de nous dire de... comment organiser notre temps, garder des temps euh de détente et tout ça, et que c'était hyper important de garder un équilibre, de se garder je ne sais pas quoi deux heures dans la semaine pour aller euh se défouler, faire un sport, je sais pas quoi ils nous donnaient pas mal de conseils »

Le Guide de rentrée 94/95 de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon, rédigé par des années supérieures, rappelle encore à l'attention des premières années que : « Qui dit concours, dit sélection alors un travail sérieux s'impose. Finies les sorties du samedi soir, (les seules soirées tolérées sont les soirées Médecine bien sûr). Nos conseils pour un travail des plus efficace : il faut aller en cours³²⁴, dites-vous bien que personne ne les prendra pour vous ! Recherchez une salle calme et agréable pour travailler (...), puis équipez-vous d'un dictionnaire médical, de supports de cours (...). Enfin pour tous ceux qui sont inscrits dans un cours privé, l'assiduité aux conférences ou aux colles est fondamentale. Cela peut vous donner un rythme »³²⁵.

On peut encore lire dans le Guide Théraplix³²⁶ :

« Faut-il s'abonner à des revues et que faut-il en faire lorsqu'on les reçoit ? Il est certainement utile de s'abonner à des revues médicales, cela même si l'on n'en sent pas encore l'intérêt. En effet, à partir de la 4ème année, il deviendra nécessaire de recourir à des articles publiés dans les revues médicales. Il sera alors très agréable d'avoir déjà une collection importante. Mais comment ranger ces revues ? Il faut les disposer verticalement sur une planche qui leur est

³²³ « On m'avait conseillée, on m'a dit "si tu ne fais pas de fiches, tu n'y arriveras pas". J'étais inscrite au CHA, et donc c'était le père, là, qui s'occupait de nous en première année, qui nous avait reçus : "écoutez, ceux qui ont réussi ont réussi grâce à leurs fiches" », nous dit l'une de nos interlocutrices.

³²⁴ Le gras est des auteurs.

³²⁵ Guide de rentrée 94/95 de l'Association Corporative des Etudiants en Médecine de Lyon, p.3.

³²⁶ Le Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, pp. 22-24

réservée et où elles sont facilement accessibles. Il faut conserver précieusement l'index qu'éditent les revues à la fin de chaque année. C'est cet index que l'on consulte lorsque l'on effectue une recherche bibliographique. Certains sont partisans du découpage des revues ; ce n'est pas une méthode à conseiller au début des études médicales. Certes, lorsque l'on est déjà envahi de dossiers et que l'on est très spécialisé dans un domaine, on peut légitimement ne garder, dans une revue, que ce qui ressort directement de sa spécialité mais, pour un débutant non encore averti de sa destinée, il vaut beaucoup mieux tout garder ».

Ou encore : « 1. Il faut avoir un agenda pour éviter de faire chevaucher ses rendez-vous. Il faut y noter ses heures de travail de chaque jour. Ce procédé est extrêmement précieux car il permet très rapidement de se rendre compte si l'on ralentit le rythme ou si, au contraire, l'on en fait trop... ce qui n'apparaît pas toujours clairement. 2. Il ne faut pas négliger les "petits trucs" qui permettent de bien se fixer les idées. Pour cela, il y a les aphorismes et les moyens mnémotechniques. Parmi les aphorismes les plus fameux, il y a : "Le RAA lèche les articulations mais mord le cœur" ; "un angine qui vomit est une scarlatine", etc..... Quant aux moyens mnémotechniques, ils sont nombreux. Sans insister sur une "Thérèse" extrêmement fameuse, nous dirons qu'il faut collectionner les moyens mnémotechniques, mais simplement les bons. En effet, beaucoup tombent dans le travers de rechercher, pour tout ce qu'ils apprennent, des moyens mnémotechniques et fournissent finalement un effort de mémoire bien plus considérable ! Dans un même esprit de simplification, il faut trouver, pour les questions d'une même matière, un schéma stéréotypé. Il faut mettre en place une charpente solide que l'on a toujours à sa portée et à laquelle on peut accrocher les tableaux que l'on veut. De même, il faut toujours avoir à sa disposition les fameux " tiroirs " qui permettent de meubler les questions mais qu'il faut avoir l'habitude de toujours travestir quelque peu. 3. Il faut encore ne pas hésiter à noter tout ce que l'on entend de bien car ce qui paraît le plus séduisant sur le moment est ce qui s'oublie le plus vite.... Il est donc excellent de se promener avec un petit carnet qui sera le recueil de ce que l'on a entendu de mieux autour de soi. Il faut aussi saisir toutes les classifications séduisantes que l'on rencontre. Pour donner un exemple, le Professeur Fliessinger, grand clinicien disparu, classait les diagnostics difficiles en 6 groupes :

- par pauvreté symptomatique,
- par complexité symptomatique
- par symptomatologie d'emprunt,
- par rareté clinique,
- par confins cliniques,
- par impossibilité et erreur.

Un tel schéma est un guide de premier ordre lorsque l'on doit affronter soi-même un diagnostic difficile. 4. Il faut savoir écrire une lettre à un médecin supérieur, de même grade ou de grade inférieur. Voici les règles de base »³²⁷.

Et l'on aurait tort de ne voir en cet ensemble de prescriptions et de consignes une série de remarques purement formelles qui n'interviendraient en aucune manière dans la production d'habitudes et de techniques de travail indissociablement intellectuelles et pratiques. Car bien loin d'en rester au simple stade de la recommandation orale et occasionnelle, ces principes et ces techniques du travail sont régulièrement exercés et mis

³²⁷ *Ibidem*

à l'épreuve par le système des colles hebdomadaires. Les colles hebdomadaires forcent ainsi les étudiants à réviser et/ou à revoir régulièrement leurs cours matière après matière, tour après tour, jusqu'au moment de l'épreuve finale, leur inculquant ainsi des méthodes de travail et des procédures ordonnées d'apprentissage.

En réglant soigneusement le déroulement des activités dans le temps, en astreignant les étudiants à un travail régulier et ponctuel, et en dirigeant les démarches et les étapes de la formation par la multiplication des injonctions et des prescriptions, les cours privés ne bornent pas seulement, contrairement aux apparences, leurs actions à la seule préparation du concours de fin d'année. Ils forcent indissociablement les habitudes de travail, les manières de le concevoir, de l'organiser et de le réaliser, inculquent un ensemble de techniques de travail, relativement "routinisées" et uniformes, qui, loin de disparaître au terme du concours, organisent encore les apprentissages à venir avec une forte régularité et systématité.

Outre l'inculcation de tout un rapport au travail intellectuel transmis implicitement dans les disciplines de travail et de vie, dans les rythmes scolaires imposés et l'organisation des apprentissages, c'est donc un ensemble concret de techniques matérielles et intellectuelles qui ainsi sont explicitement transmises aux apprentis-médecins à l'occasion des différents exercices et entraînements, des différents contacts avec les étudiants des années supérieures, par lequel ils se forment peu à peu à leur métier d'étudiant médecin, apprennent à organiser leur travail, à cibler ses objectifs, à définir ses modalités : comment apprendre, ce qu'il faut apprendre, comment faire une copie, comment organiser son travail...

Les étudiants médecins apprennent ainsi peu à peu, au fil des exercices et des recommandations, à identifier précisément les objectifs, les modalités, les étapes et les procédés de leur travail personnel : centrer les efforts d'apprentissage sur les contenus des cours, apprendre "par coeur" matière après matière, chapitre après chapitre, s'entraîner et s'auto-évaluer à partir des exercices compilés dans les annales, utiliser un agenda, faire des « *tours* » réguliers au fil des mois entre les différentes matières professées³²⁸, se fixer des objectifs à atteindre et s'y tenir, se rendre en cours et, au sortir de ceux-ci, faire un effort immédiat de remémoration sur feuille blanche pour en reprendre ensuite de façon plus systématique les différentes séquences, éviter de se disperser par des recherches personnelles fréquentes, éviter les pertes de temps, viser la régularité et l'efficacité dans le travail, etc. Bien loin de disparaître avec la réussite au concours, ces conceptions de ce que travailler intellectuellement signifie, toujours ancrées dans la matérialité des pratiques, continuent d'organiser les manières d'apprendre, de connaître et d'exercer la connaissance, sous des formes il est vrai quelque peu atténuées, au-delà du concours de première année.

III. La réglementation des contenus de l'étude

III.A. Des programmes d'études nationaux

L'une des particularités de la filière médicale si toutefois on la compare aux études de sociologie réside dans l'existence de programmes nationaux détaillés, établis pour l'ensemble du cursus et s'appliquant à l'ensemble du territoire français. Ces programmes réglementent les *ensembles disciplinaires* et, plus précisément encore, les *orientations*

³²⁸ Non seulement pour réviser chaque fois la totalité d'une matière donnée, pour combiner « *plusieurs passages* » successifs nécessaires à la mémorisation, mais également pour entretenir le souvenir permanent de ce qui a déjà été assimilé. « Ce que j'essaie de faire c'est euh [...] je me dis : "cette semaine, je vais faire telle matière en entier". Mais ça en fait c'est resté du système des colles de première année. C'est vrai qu'on révisait une matière par semaine et on avait une colle à la fin de la semaine ».

thématiques et les contenus sur lesquels doivent *obligatoirement* porter les différents enseignements aux différents niveaux du cursus. Les marges de manoeuvre ainsi laissées aux différentes UFR locales dans la définition des contenus d'apprentissage sont clairement encadrées. Elles ne sont pas inexistantes mais se muent dans des cadres législatifs extrêmement précis.

« Chaque doyen ayant la maîtrise de sa pédagogie, en particulier au niveau du premier cycle où c'est très net depuis la dernière réforme. Les doyens, qui sont quand même les chefs spirituels de chaque faculté, décident d'une orientation pédagogique à l'intérieur même de leur faculté, tout en tenant compte évidemment des directives ministérielles, des textes. Je vous donne pour exemple la réforme du premier cycle qui a été devancée d'un an par la faculté Lyon Sud par rapport aux trois autres facultés : Lyon Nord, Alexis Carel, et Lyon Grange Blanche. Nous nous entrons maintenant dans cette réforme depuis l'an dernier. Mais chaque doyen, à l'intérieur même de sa composante, organise ses commissions de pédagogie, donne ses orientations, définit les objectifs, et partant de là les enseignements se font... Ce qui fait que lorsqu'il y a un changement de doyen il peut y avoir aussi changement d'orientations et d'objectifs. Mais c'est en accord avec les conseils toujours (Alors concrètement qu'est-ce qui change, est-ce des choses secondaires, des choses qui sont principales ?) Non, par exemple, la faculté Alexis Carel n'a pas cru devoir conserver dans son enseignements de première année du premier cycle l'enseignement de l'anatomie. Elle ne l'enseigne qu'à partir de la deuxième année. Donc ça c'est quand même un critère important pour le choix des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois en première année, parce que les étudiants qui vont à la faculté Alexis Carel ne peuvent pas poursuivre éventuellement ou présenter le concours d'entrée à l'école de kinésithérapie de Lyon. Donc c'est une différence assez importante. Mais ça a été un choix de la faculté Alexis Carel de ne pas maintenir l'anatomie en première année. C'est vraiment, après maintes discussions, les groupes de travail de pédagogie qui ont décidé ceci. Alors que les trois autres facultés l'ont maintenu. Donc ça c'est quand même assez fondamental l'anatomie qui n'existe plus en première année. A Lyon Nord nous l'avons conservée. Nous pensons la maintenir malgré les difficultés de mise en place et les problèmes inhérents aux frais. Les enseignements dirigés sont vraiment très coûteux et nous n'avons aucun moyen supplémentaire pour faire ces enseignements dirigés. Donc je pense que c'est peut-être un volant de choix : c'est peut-être ce qui a fait pencher la balance pour Alexis Carel » (La Directrice administrative de la Faculté de médecine Lyon Nord).

Pour preuve la grande précision des directives officielles fixant les programmes des enseignements pour les années d'études qui nous intéressent plus particulièrement ici. Au caractère détaillé des prescriptions ainsi édictées qui déjà définissent un ensemble de contenus incompressibles, s'ajoute l'immense étendue des domaines et des questions mis au programme d'enseignements qui donne une juste idée de l'importance des corpus que les apprentis-médecins doivent s'approprier au long de leur formation.

L'article 8 de l'arrêté du 18 mars 1992 détermine les matières qui doivent être obligatoirement enseignées en deuxième et troisième année, et précise ainsi que :

« Art. 8 - L'enseignement du PCEM et de la 1ère année du DCEM porte obligatoirement sur les disciplines ou ensembles disciplinaires suivants : - la physique, la biophysique et le traitement de l'image, - la chimie, la biochimie, la biologie du développement et de la reproduction, - l'anatomie, l'embryologie, la biologie du développement et de la reproduction, - la cytologie, l'histologie et l'anatomie pathologique, - la bactériologie, la virologie et la parasitologie, - l'hématologie, l'immunologie et l'oncologie fondamentales, - la génétique et les biotechnologies, - la physiologie et la nutrition, - la pharmacologie et les grandes classes de médicaments, - l'épidémiologie et les biostatistiques, - la séméiologie clinique, biologique et la séméiologie des techniques d'imagerie médicales, - les techniques de premiers secours, - la démographie, l'économie de la santé et l'organisation des systèmes de santé. L'enseignement doit également porter sur les langues étrangères, l'épistémologie, la psychologie, l'éthique médicale et la déontologie »³²⁹.

Le programme détaillé du DCEM1 présenté par le Guide Théraplix de la Faculté Grange Blanche est le suivant :

« Anatomie pathologique (28 heures) - coeff. 2 * Introduction, moyens de l'anatomie pathologique * Lésions élémentaires de la cellule * Surcharges et infiltrations : lipides, glucides, protides * Pathologie des minéraux, pathologie des substances intercellulaires, pathologie vasculaire * Les moyens de défense : généralités sur l'inflammation * Inflammation aiguë, inflammations granulomateuses et spécifiques * Déficits immunitaires, hypersensibilité et allergie * Inflammation virale * Processus tumoraux : définition générale, bénignité et malignité, classification des tumeurs, oncogenèse, étiopathogénie, immunologie des processus tumoraux, états précancéreux, la cellule cancéreuse, procédés cytopathologiques et histopathologiques et diagnostic des tumeurs * La phase locale du cancer et le stroma réaction * La dissémination cancéreuse * Tumeurs épithéliales, tumeurs conjonctives, évolution générale comparée des carcinomes et des sarcomes * Prolifération des tissus hémolymphopoiétiques, tumeurs du système nerveux et du système mélanogénétique, dysembryogenèse et tumeurs dysembryoplasiques Bactériologie, virologie (48 heures) - coeff. 2 * Bactériologie générale et systématique * Virologie générale et systématique * Questions de synthèse : conduite des diagnostics * Questions d'examen : exemples de corrigés Enseignements pratiques (22 heures) : 10 séances de 2 heures + 1 séance de révision * Flores bactériennes ; effets du lavage des mains * Staphylocoques * Streptocoques, pneumocoque, ASLO * Bacilles gram négatifs des infections hospitalières * Diagnostic sérologique d'infections bactériennes * Agents bactériens et viraux des gastroentérites * Infections bactériennes urinaires et génitales * A propos des bactéries ou virus à l'origine de vaccins * Virus des infections congénitales, opportunistes et de l'immunodéficience acquise * Virus des infections respiratoires Génétique médicale (14 heures) - coeff. 1 * Techniques d'étude des chromosomes humaines, caryotype humain normal * Généralités sur

³²⁹ Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p. 31-32.

*les anomalies chromosomiques, la pathologie chromosomique, rappels de génétique fondamentale et moléculaire * Conséquences pathologiques des mutations géniques, classifications des génopathies * Les différents modes de l'hérédité monofactorielle, les malformations et hérédité des caractères multifactoriels * Génétique des populations, conseil génétique et diagnostic prénatal Hématologie biologique (32 heures de CM et 12 heures TD) - coeff. 1.5 Hématologie cellulaire (16 heures de cours - 6 heures de ED) Hémostase (8h de cours et 2 heures de TD) Immunohématologie (8h de cours et 4h de TD) Immunologie générale (30h - assiduité obligatoire) - coeff. 1 * Les étudiants doivent disposer du nouvel ouvrage d'enseignement ASSIM (...). L'enseignement comportera 15 heures d'explications illustrées de diapositives sur la base de l'ouvrage et 15 heures d'enseignement interactif (TD) : résolution de problèmes, cas cliniques, entraînement à la préparation de l'internat. * Le programme présente le système immunitaire dans les situations normales et pathologiques, dans ses aspects moléculaires, cellulaires, physiologiques, et dans le contexte des écosystèmes hôtes-agents infectieux. Les mécanismes d'adaptation et d'évolution moléculaire servent de fil conducteur à l'enseignement qui apporte les bases indispensables à la compréhension de la pathologie infectieuse, tumorale, inflammatoire et auto-immune et des thérapeutiques immunologiques. Cet enseignement nécessite une révision des notions de génétique, biochimie, biologie cellulaire, anatomie et microbiologie enseignées en 1er cycle et il apporte une ouverture indispensable à la compréhension de la plupart des notions de pathologie enseignées dans le 2ème cycle. Maladies parasitaires (16 heures) - coeff. 1 * Relations hôte-parasite, classification * Oxyurose, ascariidose, trichocéphalose, trichinose * Anguillulose, ankylostomose, filarioses, schistosomoses * Distomatoses, taeniasis, hydatidose, E. alvéolaire, cysticercose * Protozooses intestinales, trichomonases, Leishmanioses * Trypanosomiasés, paludisme, toxoplasmose TP (11 heures) * Idem le cours + mycologie : levures et moisissures, dermatophytes Pharmacologie (36 heures) - coeff. 2 * Médicaments cardio-vasculaires * Médicaments de la coagulation et de l'hémostase * Médicaments rénaux, respiratoires et digestifs * Médicaments nerveux centraux, endocriniens et métaboliques * Modificateurs des processus anatomopathologiques * Chimiothérapie antibactérienne Séméiologie biologique - coeff. 1 Biochimie clinique (24h) * Introduction, méthodologie * Analyse des données, indications, illustrations Biophysique (15h) * Imagerie en médecine nucléaire * Explorations thyroïdiennes, ostéoarticulaires, rénales * Explorations pulmonaires, cérébrales, vasculaires et cardiaques * Immunoscintigraphie, radiothérapie interne * Irradiation en médecine nucléaire Séméiologie chirurgicale - coeff. 2 Le programme sera communiqué à la rentrée Séméiologie médicale - initiation à la médecine (52h) - coeff. 3 1. Appareil digestif * Tube digestif : généralités, explorations complémentaires, les cancers du tube digestif, l'ulcère gastro-duodéal, les diarrhées, le syndrome rectosigmoïdien * Pancréas : méthodes d'exploration et principaux symptômes * Foie et voies biliaires : explorations, classification des ictères, hépatite aiguë, cirrhose * Ascite et hémorragies digestives 2. Appareil endocrinien : thyroïde*

et surrénales : généralités, méthodes d'exploration, syndromes d'hyper et d'hypofonctionnement, syndromes hypophysaires 3. **Maladies infectieuses : généralités, septicémies, angines, zona, SIDA** 4. **Maladies neurologiques : généralités, conduite de l'examen et explorations complémentaires** * **Syndrome moteur central : hémiplégie et paraplégie, atteintes nerveuses périphériques : polynévrite, épilepsie, syndromes méningés, hypertension intracrânienne** * **Séméiologie psychiatrique élémentaire** 5. **Maladies du sang : généralités, principaux examens complémentaires, anémies, syndromes ganglionnaires, leucémies, syndromes hémorragiques** **Séméiologie radiologique (18h) - coeff. 1** * **Anatomie radiologique normale et séméiologie élémentaire de l'appareil respiratoire et de l'appareil cardio-vasculaire** * **Anatomie radiologique de l'appareil locomoteur** * **La radiologie pulmonaire : les grands syndromes** * **Abdomen sans préparation : images de tonalités calcique, hydrique et gazeuse** * **Imagerie cérébrale en coupes (scanner, IRM) : bases d'interprétation** **Travaux pratiques, enseignements dirigés** **Anatomie pathologique (1er semestre = 12 heures)** **Bactériologie (22 heures)** **Hématologie (non indiqué)** **Parasitologie (1er semestre, 24h)** **Pharmacologie (6h)** »³³⁰

Rien de tel n'existe en faculté de sociologie, d'autant que la réglementation des programmes ne se limitent pas ici, tant s'en faut, à la prescription des ensembles disciplinaires devant obligatoirement composer les enseignements. Elle fixe par le détail et pour chaque année d'études l'ensemble des questions et problèmes, des points et des sous-points, qui doivent être abordés au cours de la formation de l'apprenti-médecin. A cet effet, une commission pédagogique se voit chargée de réviser régulièrement les modalités et les orientations des questions mises au programme dans l'objectif d'intégrer à l'enseignement les récents progrès de la connaissance scientifique et le résultat des dernières découvertes. A lire les textes officiels, bien peu de choses demeurent implicites, indéfinies, laissées au hasard, et à la seule initiative des UFR locales. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres facultés et notamment en faculté de sociologie, ce n'est pas aux UFR et aux enseignants de décider, en fonction de leurs propres orientations, du contenu et/ou des orientations des cours...

L'article 9 et 10 de l'arrêté du 18 mars 1992 en fixe les conditions :

« Art. 9 - Les orientations thématiques de ces enseignements sont fixés par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la santé, sur proposition de la commission pédagogique nationale des études médicales prévue à l'art. 10 du présent arrêté. Elles sont présentées par sections, intégrant le programme de plusieurs disciplines ». « Art. 10 - Il est institué une commission pédagogique nationale des études médicales chargée de donner son avis notamment sur l'élaboration et la révision régulière des programmes des enseignements prévues à l'art. 8 du présent arrêté (...) »³³¹.

Est ainsi directement et explicitement énoncé ce qui doit être étudié et traité lors des différents cours : par exemple, les « équilibres acido-basiques : pKa d'un couple, pH de solutions, d'acides et de bases, pHi des solutions d'acides aminés, fonctionnement des systèmes tampons, en particulier du tampon phosphate intracellulaire et du tampon

³³⁰ Guide Théraplix des études médicales, Lyon - Grange Blanche, Année universitaire 1994-1995, pp. 43-47.

³³¹ Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p. 32.

bicarbonate extracellulaire, cas typique d'un fonctionnement en système ouvert »³³², entre autres choses, parmi ce qu'il faudra apprendre dans le domaine des bases physiques et chimiques des processus biologiques ; ou encore les « caractères généraux des tumeurs, critères de bénignité et de malignité, tumeurs bénignes épithéliales et conjonctives, le tissu cancéreux, la cellule cancéreuse et sa biologie, le stroma, la croissance tumorale, principes de classification histopathologique de cancers, facteurs histo-pronostiques, principaux types de carcinomes, de sarcomes, de tumeurs des séreuses, des tissus nerveux et mélanogéniques, placentaires et embryonnaires, des tissus hémo-lymphopoïétiques, apport de l'histologie et de la cytopathologie dans le diagnostic et le dépistage des cancers »³³³, pour ce qui concerne l'approche du processus tumoral...

III.B. Des coefficients différentiels

Outre l'existence de programmes circonstanciés qui déjà viennent instruire l'activité de connaissance et régler ses contenus et ses orientations, des coefficients différentiels sont affectés aux divers ensembles disciplinaires enseignés. C'est ainsi qu'en DCEM1, l'attention est tout particulièrement portée sur les matières de la connaissance clinique, la séméiologie médicale et la séméiologie chirurgicale notamment. Ceux qui concernent la séméiologie sont particulièrement élevés puisque la Faculté Lyon Sud par exemple lui confère un coefficient total de 10 alors que la Faculté Grange Blanche lui attribue un coefficient global de 7, le coefficient 3 étant par ailleurs le coefficient le plus élevé qui soit assigné à un autre ensemble disciplinaire.

« Pour le DCEM1, il peut y avoir des compensations. L'étudiant qui a eu 8 sur 20 dans une matière, 12 dans une autre, bon globalement, il a la moyenne générale, tout va bien Au bout du compte il a la moyenne générale à l'ensemble de toutes ces matières additionnées. Il y a quand même deux parties : une partie dite de séméiologie mais nous allons essayer de modifier ce système, et une partie dite d'enseignement bioclinique. La partie dite de séméiologie c'est donc l'enseignement médical, chirurgical, et la médecine d'urgence ; donc ce sont deux grandes matières plus une petite qui sont dans une bulle si on peut dire, et toutes sortes de petites matières qui sont dans une autre partie de contrôle des connaissances. Pour la première partie l'étudiant doit avoir, à la première session, la moyenne à l'ensemble de ces deux grandes matières plus la petite. Donc il doit avoir sur 220 : 110, à première session. S'il n'a pas la moyenne, il doit repasser l'ensemble de ce bloc, même si l'une des deux a bien compensé l'autre. Par contre pour l'enseignement bioclinique, les matières se compensent. Et il conserve des acquis. Si au bout du compte il est ajourné en bioclinique, il ne repassera que les matières dans lesquelles il n'a pas eu la moyenne » (Directrice administrative de la Faculté de médecine Lyon Nord).

Il est vrai cependant que la séméiologie comprend elle-même plusieurs sous ensembles disciplinaires et plusieurs secteurs : séméiologie biologique, séméiologie médicale, séméiologie chirurgicale, séméiologie radiologique entre autres. Mais comment ne pas voir et ne pas dire que le primat ainsi accordé aux matières cliniques et l'octroi de coefficients si contrastés entre les différentes matières disciplinaires constituent une information de prime importance, lorsqu'elle est utilisée ce qui est généralement le cas (« J'ai eu deux matières

³³² Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p.39.

³³³ Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p.48.

bon que je ne supportais pas en plus mais c'était surtout un petit coefficient... ban je ne les ai jamais vraiment travaillé, je les ai vraiment travaillé juste deux ou trois jours avant l'examen »), pour la conduite des apprentissages par les étudiants.

Discernant parmi les enseignements et hiérarchisant les domaines de connaissance soumis à l'investigation, de tels coefficients ne manquent pas d'explicitier l'ordre des priorités qu'il convient d'imprimer à l'étude. Ils permettent ainsi aux étudiants de mieux cibler les impératifs de l'apprentissage et ses orientations, d'étager les objectifs du travail universitaire, de faire le départ entre le primordial et le secondaire. Des coefficients qui démarquent aussi nettement l'importance relative des différents ensembles disciplinaires sont autant de prises explicites sur les activités de connaissance qui autorisent une organisation plus rationnelle des activités scolaires, et, mieux encore, la mise en oeuvre de comportements stratégiques.

Concrètement, les étudiants consacrent un part plus conséquente de leurs efforts scolaires à l'assimilation des contenus séméiologiques et s'attachent, par exemple, à ne pas manquer les cours magistraux correspondants. En DCEM1, un échec même relatif aux épreuves de séméiologie médicale et de séméiologie chirurgicale compromet grandement les chances de succès. Il est donc important pour les étudiants de ne pas se tromper de cible. Il y a donc là un ensemble d'informations explicites sur les apprentissages et leurs orientations qui, objectivées, facilitent la définition et la hiérarchisation des objectifs de travail.

Parmi les "conseils pratiques" que dispense le Guide Théraplix on peut lire, à cet égard :

« Aussi étrange que cela puisse paraître, il faut souligner qu'il est plus que nécessaire de connaître parfaitement le programme. Il doit toujours être à proximité de la table de travail ; cela évitera de s'attarder sur des questions dont on a pu entendre dire qu'elles étaient importantes, alors qu'elles ne figurent en aucune façon dans ce dernier. Certes, ces conseils d'ordre général sont d'une extrême importance, mais il faut bien reconnaître que l'on ne peut demander à l'étudiant débutant de les "sentir", tout au plus peut-on espérer être cru. L'expérience ultérieure permettra seule de concevoir le bien-fondé de ces assertions qui n'ont rien de paternalistes ! »³³⁴.

Ainsi donc, comme tendent à le montrer ces exemples, la médecine, telle qu'elle est enseignée à tout le moins lors les premières années d'études, s'appuie sur un fonds commun programmé qui suppose l'apprentissage de contenus et de procédures définis et partagés. D'un lieu d'enseignement à l'autre, les apprentis-médecins sont confrontés à un ensemble d'impératifs identiques : la séméiologie de telle ou telle maladie, le système immunitaire dans les situations normales et pathologiques ou encore dans ses aspects moléculaires, cellulaires, physiologiques, etc. ; les contenus et les procédures qu'il faut nécessairement maîtriser, les énoncés, les règles, les lois, les mécanismes qui, en tant que tels, ne sont pas soumis à variation et s'imposent à tous sous les mêmes formes. La programmation des enseignements, la routinisation des actes d'apprentissages et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter le nombre d'indéfinis, d'incertitudes ou d'imprévus présents dans l'activité de connaissance.

IV. Des procédures d'évaluation techniques et codifiées

³³⁴ Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1, 95-96, p.23.

Indissociables des logiques sociales et cognitives qui sont à l'oeuvre dans les relations d'apprentissage, les formes d'évaluation de la connaissance ne sont pas sans effet sur les modalités mêmes de la pratique intellectuelle. Par exemple, « on ne lira pas même dans une perspective strictement utilitaire de la même façon si l'on doit remplir un Q.C.M., écrire une dissertation, faire un exposé ou une synthèse de texte »³³⁵. Les Questions à Choix Multiples supposent peu ou prou la mémorisation précise d'un ensemble de *data* par exemple. Une dissertation, un mémoire ou un dossier impliquent davantage que le Q.C.M. la réalisation d'un travail de documentation, de lecture, de recherche, qui permettra au moment de l'écriture d'étayer un raisonnement, de citer, d'exemplifier... Autrement dit, les modalités du contrôle des connaissances, exposé, dissertation, mémoire, commentaire, QCM, etc., ne supposent ni les mêmes logiques de connaissances ni les mêmes activités intellectuelles.

IV.A. Questions à Choix Multiples, Questions Rédactionnelles Ouvertes et Courtes, Questions Rédactionnelles Longues, et cas cliniques.

Outre quelques rares exceptions, les formes d'évaluation qui prévalent en médecine reposent sur quelques procédés particulièrement techniques, Questions Rédactionnelles Longues, Questions Rédactionnelles Moyennes (QRM), Questions Rédactionnelles Ouvertes et Courtes (QROC), études de lames en Travaux Pratiques, analyse de radiographies, dont le QCM, particulièrement fréquent et répandu à tous les niveaux du cursus³³⁶, est la véritable figure de proue. Dans ce contexte d'études, les modalités de contrôle des connaissances, dissertation, commentaires de textes, mémoire ou dossiers, exposés, que l'on sait les plus en lien avec le travail de recherche et de documentation personnelle, de fabrication intellectuelle et une culture livresque importante sont pratiquement inexistantes.

La dissertation n'existe qu'en première année, celle du concours, pour un module de "culture générale" consacrée aux sciences humaines et sociales. Le mémoire ou le dossier et l'exposé, outre une plus grande fréquence semble-t-il à partir des troisièmes cycles, se rencontrent parfois, mais de façon toute occasionnelle et non systématique, dans certains Certificats d'Etudes Spécialisés de la Maîtrise de Sciences Biologiques et Médicales dont le suivi est, au moment de notre enquête, non obligatoire en troisième année. Quant aux cas cliniques dont l'objet est d'entraîner les étudiants médecins à l'expertise médicale, ils sont, aux dires mêmes des personnes enquêtées, inexistantes lors des deux premières années de l'étude, et relativement rares en DCEM 1.

« C'est assez mélangé. Il y a le QCM, le QROC, les cas cliniques, et l'examen oral. Le QROC c'est : Question Rédactionnelle Ouverte et Courte. Le dossier

³³⁷
clinique, c'est à partir du DCEM2 , c'est vraiment un dossier. Il y a aussi la forme orale que nous avons réinstauré en PCEM1 (ils projettent d'instaurer l'examen oral en DCEM1 également, ce qui n'est pas encore le cas au moment de notre enquête) (ils n'ont pas de dissertation à faire ?) alors la dissertation elle n'existe qu'en PCEM1. C'est pour ce fameux module dit de culture générale qui s'intitule maintenant sciences humaines et sociales. Alors là nous rencontrons une très grosse difficulté parce que les étudiants doivent être pris en petits

³³⁵ FRAISSE Emmanuel, « Un an de mission lecture étudiante », *L'École des Lettres*, 1er novembre 1992, n°4, pp.59-60.

³³⁶ Faut-il préciser que le concours de l'internat qui se passe en 6ème année repose essentiellement sur une série de QCM.

³³⁷ **Ce qui correspond à la quatrième année d'études.**

groupes pour la préparation à cette dissertation. C'est ce qui nous pose pas mal de problèmes de formation parce que nous devons avoir un apport d'enseignants qui ont l'habitude de faire ce travail. Donc là c'est vrai qu'on essaie de trouver éventuellement une autre formule. Faut-il ou non supprimer cette dissertation, c'est à discuter (est-ce qu'en DCEM1 ils ont un mémoire ou dossier à faire ?) Non pas au niveau de l'examen, pas au niveau du contrôle de connaissances en fin d'année. Mais certains enseignants demandent une sorte de mémoire. Je sais que cela se faisait lorsqu'il y avait un enseignant, le docteur X, lorsqu'il faisait des enseignements dirigés en informatique. On avait demandé aux étudiants de faire une initiation à l'informatique. Elle consistait à présenter un mémoire de biophysique. On a conjugué les deux phénomènes : un problème de biophysique à résoudre par l'étudiant qu'il devait ensuite en enseignements dirigés d'informatique rédiger lui-même sous forme de mémoire. Mais à ma connaissance il n'y a pas eu d'autres expériences. Le mémoire n'est pas quelque chose de courant dans les premières années. Au niveau du troisième cycle et au moment de la rédaction de la thèse plutôt (donc ce sont essentiellement des QCM et des QROC ?) QCM, QROC, copie classique avec schémas, dessins, analyse de radiographies, études de lames. Mais le mémoire à ma connaissance non. C'est pour les étudiants plus âgés et de troisième cycle » (Directrice administrative de la Faculté de médecine Lyon Nord).

IV.B. Des épreuves de rapidité dans une logique du "juste ou du faux".

Autrement dit, les différents exercices d'évaluation qui sanctionnent les apprentissages impliquent tous plus ou moins la mémorisation de contenus constitués et spécifiques, les énoncés de base, les données, les mécanismes, les tableaux, etc., constitutifs des différents domaines du savoir médical. Qu'il s'agisse des QCM, des QROC, des QRM ou des Questions Rédactionnelles Longues qui, sans exception, évaluent les connaissances des étudiants en un temps extrêmement limité, exigent une grande vitesse d'exécution, interdisent donc les tergiversations et les hésitations, toutes supposent que les étudiants aient "en tête" les différents éléments de connaissance nécessaires pour répondre "sans réfléchir" (« on demande énormément de choses en peu de temps pendant les examens, donc il faut absolument que l'esprit soit organisé... clair, concis et précis... il faut être très très méthodique, on n'a généralement pas le temps de réfléchir donc il faut que ce soit su et que la réponse soit du "tac au tac", autrement, c'est pas la peine... on avait une feuille double à écrire en 10 minutes, pour dire que il faut aller très vite, il faut aller très très vite. Lorsque j'ai passé le concours justement, moi je sais que j'écrivais euh... en même temps que j'écrivais je relisais pour ne pas oublier de mots, non mais c'est très stressant, c'est très stressant le concours »). En outre, l'évaluation des connaissances se mesure et s'inscrit, le plus souvent, dans une logique du juste ou du faux. Face à un Q.C.M., on sait ou l'on ne sait pas répondre. La réponse est juste ou la réponse est fautive.

Pour ne retenir qu'un exemple ici, les signes cliniques d'une maladie constituent des éléments de connaissance incompressibles. Ils ont été établis, classés, identifiés, décrits, par plusieurs générations de scientifiques et/ou de médecins, par la réalisation d'enquêtes cliniques, de croisements et de recoupements d'une multitude d'observations cliniques. Ces signes, en quelque sorte "grammaticalisés", ne sont pas en tant que tels à discuter. Il convient de les connaître, c'est-à-dire d'abord de les assimiler avec le plus soin et la plus grande exactitude possible. Car sans ce travail préalable nécessaire pour discerner

parmi les manifestations symptomatiques, aucun diagnostic ne serait possible. Lors d'une évaluation, l'étudiant est ou non en mesure d'énumérer et d'identifier les signes sinon suffisants du moins nécessaires à l'expertise clinique de telle ou telle maladie, singulière dans son individualité, ou si l'on veut dans son tableau clinique.

IV.B.1. Questions à Choix Multiples

Le système des Questions à Choix Multiples est ainsi un procédé relativement codifié de contrôle qui interroge, organise et distribue la connaissance en une série de réponses distinctes, préparées à l'avance, parmi lesquelles il faut savoir discerner et cocher celle(s) (réponse n°1, n°2, n°3, etc.) qui établit(ssent) la bonne solution, c'est-à-dire la solution appropriée à la question posée. Il y a une ou des réponses justes et généralement plusieurs réponses fausses. Dans ce cadre de figure, il n'y a pas à inventer. On sait ou l'on ne sait pas. La réponse donnée est juste ou est fausse. Il n'y a pas de solution intermédiaire. La bonne réponse est fondue parmi d'autres, fausses pour leur part. Les étudiants doivent sinon la connaître (« *toute fièvre au retours d'un pays chaud est... un paludisme* ») du moins l'identifier et la déterminer...

IV.B.2. QROC, QRL et QRM

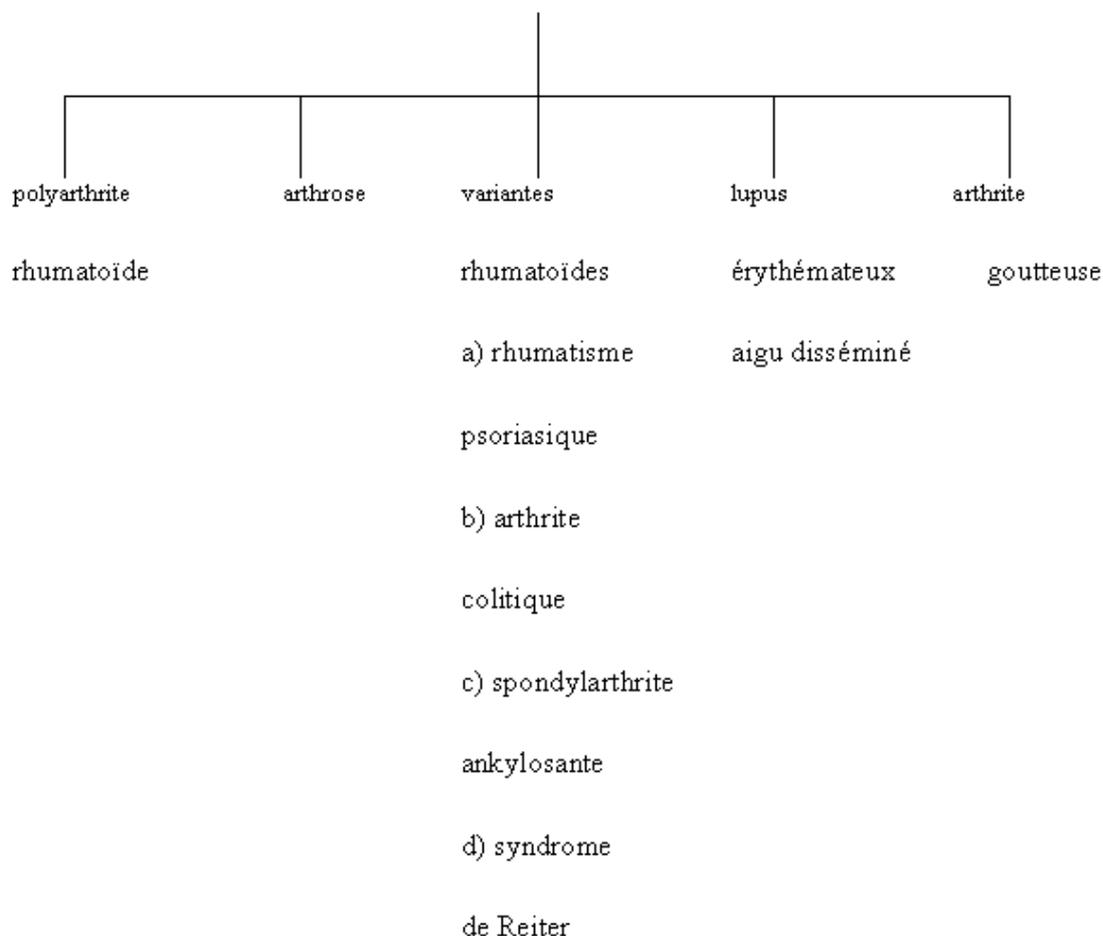
Le QROC implique pour sa part que les étudiants médecins donnent en quelques mots seulement, une ou deux phrases, une réponse à la question posée. Sur le même mode également, on trouve encore le QRM et le QRL qui exigent des réponses plus ou moins longues. Mais une fois de plus, la rapidité est de mise dans ce type d'exercices. Il n'est guère possible de s'atormoyer (« *il y a des matières qu'il faut apprendre d'une certaine façon comme en Chimie, c'est ce qu'on appelle un système de grilles c'est-à-dire un cours qu'on récite sur un recto verso, il y a sept questions qui tombent à la fin de l'année en une heure et demie, et si on n'est pas béton, si on ne sait pas tout sur le bout des doigts, on a jamais le temps de les finir* »).

Or pour parvenir à la rapidité escomptée et nécessaire, il n'y a d'autres solutions que de connaître les questions mises à l'études, et en l'occurrence la matière professée, « *par coeur* » afin d'en mobiliser, le moment venu, les contenus sans difficulté ou, pour le dire avec les étudiants médecins, « *sans réfléchir* ». Avec ce type d'exercices, l'objectif n'est pas de produire, de construire ou de composer, sur une série de questions données, un raisonnement d'ensemble qui serait peu ou prou le résultat d'un travail de réflexion personnelle préalable mené, par exemple, à partir d'auteurs, de débats ou d'oppositions théoriques, mais bien plutôt de réitérer la description d'un mécanisme physiologique, immunologique, etc., dans ses différentes composantes.

IV.B.3. Cas cliniques et tableaux cliniques

Le cas clinique quant à lui et s'il fait bien intervenir l'esprit d'analyse suppose également une résolution, c'est-à-dire implique, tout comme le QCM par exemple bien que sous une forme différente, une solution : celle du diagnostic approprié. Le cas clinique repose ainsi sur la mise en oeuvre de raisonnements d'expertise médicale relativement codifiés et protocolarisés, c'est-à-dire d'abord sur la maîtrise d'une grammaire des signes, par lesquels l'observation clinique produit et construit, par inclusion et exclusion d'hypothèses combinatoires fondées sur une série de tableaux cliniques, un ensemble d'indices pertinents pour l'établissement du diagnostic.

Schéma des maladies rhumatismales³³⁸



338

Tableau de tableaux cliniques : Schéma des maladies rhumatismales

Description clinique de la polyarthrite rhumatoïde (PR)

- Grandes et petites articulations des extrémités supérieures et inférieures, symétriquement (des deux côtés du corps).
- Troubles d'abord passagers ou "migrateurs" : paraissent se déplacer d'une articulation à une autre. Dues à l'inflammation.
- Les symptômes peuvent croître et décroître, mais l'arthrite est d'ordinaire persistante au bout d'un certain temps.
- Fonctionnement : peut provoquer des difficultés ambulatoires (les extrémités inférieures étant touchées) et gêner les activités quotidiennes (par atteinte des extrémités supérieures : épaules, pouces, etc.)
- Enflure durable et visible de l'articulation, indiquant une atteinte des structures infra-articulaires (internes à la capsule articulaire).

³³⁸ Exemple emprunté à CICOUREL Aaron V., « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1985/60, pp.84-85.

- Manifestations générales : fatigue, perte de poids et affaiblissement général. Eventuellement nodules chez le tiers des patients. Manifestations générales souvent dominantes chez les patients jeunes et âgés (masquant le problème articulaire).
- Caractères distinctifs :
- Type classique d'arthrite.
- Prégnance des manifestations générales : le patient est "malade" et ne fait pas que souffrir de douleurs articulaires.
- Troubles répartis.
- Manifestations extra-articulaires évidentes.
- Questions fonctionnelles nécessaires pour faire dire au patient quelles articulations le font souffrir.

Arthrose (A)

- Processus dégénératif (arthroses - souligne la nature non inflammatoire de la maladie).
- Peut apparaître vers 30 ans, particulièrement chez les femmes ayant des antécédents familiaux du côté des femmes (mère, soeur). Apparaît normalement à la quarantaine.
- Deux formes sont communes : a) atteinte des articulations porteuses (genoux, hanches), du bas du dos et des petites articulations des mains (A généralisée), b) atteinte des doigts seulement (interphalangienne, inflammatoire ou érosive) (A des doigts).
- Certaines articulations sont rarement atteintes : poignets, coudes, épaules et chevilles. Quand elles le sont, cela peut indiquer la présence d'une autre maladie (hyperparathyroïdie, hémochromatose).
- Quand elle affecte la main, l'A épargne les articulations métacarpo-phalangiennes (jointures) et le poignet, mais touche généralement la première articulation carpo-métacarpienne (base du pouce) et toutes les articulations interphalangiennes (sous les jointures). Tableau caractéristique de la pathologie de la main. Rarement générale (pas de fatigue, de perte de poids, d'affaiblissement, etc.).
- Les atteintes articulaires aux doigts peuvent être inflammatoires et causer une douleur modérée et une enflure. Elles peuvent se déplacer de l'articulation IPP (interphalangienne proximale) à l'IPD (interphalangienne distale), dans l'une et l'autre main, à des moments différents (intervalles de plusieurs mois, voire un an). Utiliser sa propre main comme modèle. Inflammation, douleur et enflure "déphasées" par rapport à la PR qui se déplace progressivement.
- Faire attention aux signes trompeurs ; l'A inflammatoire (A érosive est un terme radiologique) peut apparaître très inflammatoire (rougeur, enflure, douleur aiguë).

Variantes rhumatoïdes

- (Rhumatismes psoriasique, arthrite colitique, syndrome de Reiter, spondylarthrite ankylosante).
- Distribution : a) grandes articulations des extrémités inférieures, asymétriquement ; b) souvent articulations interphalangiennes des orteils seulement (et non articulation métatarsophalangienne comme pour la PR).
- Atteintes plus ou moins graves de la colonne vertébrale dans toutes les variantes.
- Rhumatismes psoriasique : peut toucher les extrémités supérieures et inférieures avec psoriasis cutané et des ongles (p. Ex., articulations interphalangiennes distales

avec ongles desquamés et cassants). Formes diverses ; peut être très répartie et avoir l'air "rhumatoïde".

- Spondylarthrite ankylosante : colonne vertébrale toujours atteinte. Pas de lésions cutanées. Touche 40% des articulations périphériques (si hanches et épaules incluses).
- Arthrite colitique : concordance clinique de l'intestin et des articulations, avec érythème noueux et lésions cutanées ; ou bien atteinte de la seule colonne vertébrale et troubles intestinaux, sans concordance. Atteinte des articulations périphériques légèrement différente dans les deux formes.
- Syndrome de Reiter : lésions indolores de la peau et de la membranes des muqueuses, urétrite, conjonctivite, lésion de l'ongle spécifique (destruction de la base de l'ongle).
- Manifestations particulières : articulations moins gravement atteintes que dans la PR, plus de hauts et de bas (à l'exception du pied, qui peut être atteint très gravement et de façon très progressive).
- Manifestations générales rares (fièvres, perte de poids, fatigue), mais existent, surtout chez les patients présentant un syndrome de Reiter ou une spondylarthrite ankylosante (SA), en particulier les jeunes chez qui elles peuvent être très graves.
- Manifestations communes : extrémités inférieures, asymétrie, grandes articulations, articulations interphalangiennes distales ou proximales des doigts, orteils (disproportionnés, jusqu'au MCP ou MPT), atteinte de la colonne vertébrale et concept d'enthésopathie (inflammation des enthèses, ou des ligaments, des tendons, du périoste - attaches à la base) produisant une enflure au-delà des confins de l'articulation (orteil en saucisse) ou une douleur dans les talons (dépourvus d'articulation).

Lupus érythémateux aigu disséminé (LEAD)

- Plurisystématique : peut affecter les reins, le système nerveux central et le système cardiovasculaire.
- Fièvre, exanthèmes et polyarthrite dominant le tableau clinique.
- L'atteinte des articulations peut être grave et très douloureuse, la maladie pouvant toucher des attaches - capsule, tendons (tenosynovite) - très sensibles, mais avec peu d'enflure ou de signes objectifs d'inflammation. Petites et grandes articulations peuvent être atteintes, mais autrement que dans la PR ; pas de déformation ni de destruction progressives des articulations.
- Touche plus les femmes ; plus fréquent chez les adolescents et les jeunes.
- Patient se sent très mal ; fatigue, perte de poids, fonte des muscles.
- Exanthèmes surtout sur la face et les mains.
- Le soleil peut aggraver les exanthèmes, les douleurs articulaires et la fatigue
- Raynaud possible, douleurs de poitrine de type pleurite (voire péricardite ou épanchement pleural) et myosite.
- Manifestations particulières : articulations n'ont pas le même aspect que dans la PR. Conditions générales très courantes. Plurisystématique, peut mettre la vie en danger. Exanthèmes, photosensibilité. Varie selon l'âge et le sexe. Myosite et Raynaud aident à distinguer de PR et des variantes.
- Observations générales : symptômes d'inflammation souvent plus importants que signes cliniques observables ; patients souvent considérés comme des "tire-au-flanc".

Arthrite goutteuse

- Forme aiguë : attaques aiguës d'arthrite auto-limitée, très douloureuse ; peut s'étendre au-delà des confins articulaires ; ressemble à la cellulite ; désquamation possible ; d'ordinaire mono-articulaire, mais parfois polyarticulaire ; inflammation très aiguë ; disparition complète qui contraste avec les variantes de la PR ; rechercher les périodes normales « intercritiques ».
- Forme chronique : attaques répétées, chacune pouvant excéder une semaine, avec concentration d'urate monosodique aux articulations ou à proximité (tophus) ; excroissances.
- Manifestations particulières : presque n'importe quelle articulations peut être atteinte, mais le gros orteil et le genou sont les plus courantes. Hommes d'âge mûr plus souvent que femmes. Goutte chez les hommes peut être provoquée par des médicaments qui élèvent le taux d'acide urique dans le sang (p.ex. les diurétiques thiazidiques). Diagnostic par piqûre dans les sites périarticulaires (jointures). Guérison exige d'abaisser le taux d'acide urique dans le sang.

Une observation clinique répond en effet à des critères bien définis d'observation susceptibles de produire des indices permettant au raisonnement médical de formuler des hypothèses, d'en exclure d'autres, afin de parvenir au diagnostic de l'éventuelle maladie. L'identification de ces indices et de leur signification combinatoire implique qu'ils puissent être (re)connus, donc isolés, parmi d'autres configurations séméiologiques significatives et nécessite l'acquisition préalable de raisonnements et de savoirs codifiés. L'effort est porté vers la recherche de la solution que l'on présuppose immanente à l'exercice effectué (le cas clinique) et dont le dénouement réside dans le juste diagnostic. « Une telle réalisation suppose la reconnaissance par l'étudiant, derrière l'exercice particulier, d'un "modèle" ou d'un "patron" fourni par l'enseignant dans le cours et dans les moments d'entraînement au moyen de séries d'exercices qui constituent des variations autour du modèle. L'étudiant sait donc en pareil cas que chaque exercice (ou problème) a sa solution qu'il lui appartient de trouver. En revanche, le rapport au savoir et aux "exercices" est très différent dans les formations plus "littéraires" qui ne reposent pas (ou moins) sur l'acquisition de savoirs et de raisonnements codifiés »³³⁹.

Ces formes d'évaluation des connaissances médicales, en raison de leur forte systématisme et de leur caractère très ciblé, contribuent à définir clairement les objectifs de l'apprentissage, et du même coup, contribuent à limiter les degrés d'incertitude éventuellement présents dans le travail personnel effectué. Soumis et entraînés à ce type de sanctions institutionnelles dès les premiers moments de leur cursus, les étudiants médecins de troisième année en maîtrisent les tenants et les aboutissants. Ces derniers ont appris à régler leurs apprentissages sur les exigences précises de ce type de sanctions institutionnelles. Selon qu'il s'agit d'un QCM ou d'un QROC par exemple, apprendre ne requiert pas exactement les mêmes impératifs. Chaque étudiant médecin sait que, pour un QCM, il doit diriger et contrôler son travail d'assimilation en fonction des annales d'examen. Faire et refaire ces annales devient une impérieuse nécessité. C'est une étape connue, déterminée, du travail dans une série relativement codifiée, routinisée et systématique d'actes d'apprentissage : apprendre par coeur, matière après matière, en faisant des tours, chapitre après chapitre, paragraphe après paragraphe, en réécrivant, en récitant, en s'évaluant, etc. (confère infra).

« Je refais les annales surtout pour les QCM (imperceptiblement) des choses comme ça, puis pour savoir à peu près euh je regarde, j'aime bien regarder, faire

³³⁹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.50, note 1.

un tour vite fait sur toute la matière mais sans chercher vraiment à l'apprendre, euh regarder les annales une première fois pour savoir dans quelle direction il faut cibler euh ce qu'il y a à apprendre, et après refaire un tour comme il faut l'apprendre (le cours) et refaire des annales encore après pour voir enfin à quel niveau j'en suis, mais ça c'est juste pour préparer l'examen, il y a certaines matières où je ne fais que ça, d'autres matières où je me dis ça faut le savoir euh je bosse différemment j'apprends, et puis plus on approche de l'examen et plus j'en fais... ».

V. La confiance des étudiants médecins dans leur réussite par le travail

Enfin, pour finir ici, on ne peut omettre de remarquer la confiance dont les apprentis-médecins font preuve vis-à-vis de leur travail personnel et de ses effets sur leurs chances de succès aux examens. Outre les parcours sociaux et scolaires des étudiants médecins qui peuvent pour une part rendre compte de la *certitudo sui* que ces derniers expriment, il convient sans nul doute de voir également dans cette confiance en soi l'expression du caractère ciblé et explicite de l'apprentissage et de ses objectifs qui, dans ce contexte d'études et contrairement à ce qui se passe en sociologie on le verra, limite radicalement les flottements et le désarroi dans le travail. En effet, à bien écouter les étudiants, c'est avant tout dans le sérieux et la régularité du travail lui-même (*versus* dans des compétences mystérieuses ou des événements aléatoires) que se joue la réussite aux examens et que s'exprime la confiance en celle-ci. Ceux qui, au moment de notre enquête, manifestent une confiance plutôt timorée nuancent aussitôt leurs propos pour affirmer que la confiance viendra avec le travail, celui-ci devant suffire pour que les choses se déroulent comme ils l'entendent, c'est-à-dire que leur année soit couronnée d'un succès. Ce qui n'est pas le cas, disons-le dès à présent, de leurs homologues sociologues. Autrement dit, l'examen n'est pas perçu dans ce contexte d'études comme une échéance aléatoire sur laquelle il est difficile d'avoir beaucoup d'emprise. Ici, on sait ce qu'il faut faire, comment apprendre et travailler, à quoi s'attendre et ce que savoir veut dire...

« (Confiance dans sa réussite ?) (en souriant) pour cette année oh je pense oui, il y a finalement très peu de redoublements après la première année quand on travaille régulièrement, et quand on est intéressé je pense qu'il ne devrait pas y avoir trop de problèmes » {Baccalauréat D ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Professeur de biochimie à la faculté de médecine, Directeur d'unité INSERM ; Mère : femme au foyer}. « Ouais je suis confiant mais euh je crois que ça dépendra beaucoup euh du travail que j'ai à fournir, est-ce que j'aurais l'temps de de vraiment tout voir ? Au niveau de ce que j'apprends je pense que je le sais ouais, je sais que je le saurai, donc au niveau vraiment, la finalité de devenir toubib, il n'y a pas de problème, ça doit être productif, maintenant bon sur l'examen euh ouais je suis confiant (sourire) » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Technicien photographe ; Mère : Aide familiale}. « Oh ouais quand-même ouais, confiante ouais je pense que je vais la réussir mais bon après euh... il ne faut pas essayer de viser la moyenne, il faut essayez de viser quand-même assez haut parce que après on ne peut pas choisir nos stages sinon, si on n'est pas

bien classé, voilà, enfin c'est sûr que je vais réussir de toute façon il ne faut pas exagérer je ne vais pas redoubler, mais bon je ne sais pas si je serai bien classée parce qu'en plus ça dépend des autres hein de toute façon (et qu'est-ce qui vous fait être confiante comme ça ?) parce que l'année dernière j'ai moins travaillé que cette année et j'ai réussi donc euh... » {Baccalauréat D ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Carrossier (employé) ; Mère : Agent de service}. « Ouais (sourire), nan ça devrait aller je pense (sourire), je suis à la bourre (rires) dans mon programme mais, nan, je sens bien... parce que ben tu sens en fait quand tu... nan je suis confiant ouais, je travaille euh... bon je devrais travailler plus... mais je travaille suffisamment régulièrement pour euh pour assurer mon année » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la troisième tentative ; Père : Professeur de médecine interne à la faculté de médecine, Chef de clinique ; Mère : Psychothérapeute libérale} « Disons que j'ai toujours au dernier moment euh le stress mais euh parce que j'ai travaillé donc euh je me dis que si je me loupe bon ben je ne sais pas (en souriant) c'est qu'il y a eu un problème mais ça ne vient pas de ce que je n'ai rien fait. Disons que c'est ça en fait je me conforte dans cette idée euh en me disant que j'ai travaillé donc il n'y a pas de raison... si je n'arrive pas à apprendre un cours bon ban je l'apprendrais un autre jour mais je persévérais tant que je n'y arriverais pas, je suis bornée (en riant) donc euh tant que je n'y arrive pas euh je vais essayer... parce que c'est vrai que je ne suis pas du tout confiante si je sais que je n'ai rien fait derrière » {Baccalauréat C, mention "assez bien" ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; Père : Plâtrier-peintre ; Mère : Employée dans une crèche}.

Chapitre 9. Les études de sociologie : anomie temporelle et flou des pratiques

Les pratiques d'apprentissage des étudiants médecins demeurent donc, malgré leurs changements avec les pratiques du système secondaire, fortement encadrées lors des premières années de l'étude par tout un ensemble de dispositifs institutionnels tel qu'un emploi du temps chargé, un travail personnel volumineux, des actes d'apprentissage précis, un programme d'études officiel et détaillé, de nombreux manuels, des annales d'examen pour l'entraînement et l'exercice, par des cours privés qui relaient les facultés de médecine dans leurs efforts de formation et fournissent aux étudiants des lieux spécifiquement aménagés pour l'étude, enfin par des objectifs de travail clairement définis et délimités.

Mais alors que le travail des étudiants médecins continuent d'être structuré par toute une batterie de dispositifs institutionnels, les étudiants sociologues qui, pour leur part, ne bénéficient pas (ou dans une bien moindre mesure) de l'aide apporté par de tels dispositifs, doivent faire face à un plus grand flou des pratiques d'apprentissage, de leurs objectifs et de leurs moyens ne serait-ce qu'en raison de l'absence de programmes d'études définis et explicites, de manuels de cours, du caractère moins codifié des exercices d'apprentissage à réaliser, ainsi qu'à un encadrement pédagogique nettement plus lâche : peu d'heures de cours, faible volume de travail personnel, faible suivi enseignant...

Plusieurs choses interviennent ici qui modifient sensiblement les conditions et les modalités même de l'apprentissage. L'entrée en faculté de sociologie s'accompagne tout d'abord de changements sensibles dans *l'organisation, la structuration et l'encadrement du temps des apprentissages*, en raison à la fois du poids relativement faible et peu structurant des volumes horaires de l'emploi du temps universitaire et de la ténuité des injonctions au travail personnel. Les commandements scolaires extérieurs et explicites s'effacent par où jusqu'alors les professeurs et l'institution scolaire soutenaient et structuraient les apprentissages, donnaient des directives, fixaient des objectifs clairs et réguliers, imposaient un calendrier de travail rigoureux, sanctionnaient scrupuleusement les manquements.

L'entrée en faculté de sociologie s'accompagne ensuite de transformations dans *les formes, les logiques de la connaissance et du travail personnel*. Tout se passe parfois comme si ces étudiants étaient déconcertés par la nature même des apprentissages et du savoir en sociologie dont les contours et les contenus souvent leur apparaissent comme relativement "impalpables" ou "intangibles", "insaisissables", et dont ils ne parviennent pas toujours, loin s'en faut, à se faire une claire représentation. Que l'apprentissage suppose, pour une bonne part dans ses modalités, un travail de fabrication intellectuelle aux contours relativement mal définis n'est pas pour rien dans cette affaire. Que la sociologie, telle qu'elle est pratiquée à l'université Lyon 2, s'offre davantage à la connaissance sous la forme d'un ensemble de postures scientifiques, d'acquis d'intelligibilité et de principes de connaissance à s'approprier (par la lecture d'ouvrages et d'auteurs par exemple) et à réinvestir (par la production de discours, d'argumentations, de raisonnements sociologiques) que sous la forme de contenus systématiques, définis et intégrés, n'est pas non plus sans effet.

Au lycée, le travail reposait davantage sur l'apprentissage de contenus programmés, de savoirs établis et délimités... Des choses précises et concrètes étaient à savoir, à apprendre, à travailler, et données comme telles par les enseignants et par les programmes d'études (contenus de cours, manuels, exercices, etc.). Mais la sociologie dont l'apprentissage suppose au travers des exercices tels que les dissertations, les dossiers et mémoires, les fiches de lecture, etc. la réalisation d'un travail d'appropriation et de réinvestissement de schémas interprétatifs, de raisonnements conceptuels et d'habitudes méthodologiques plus ou moins disparates, non de contenus tout entier intégrés et constitués, revêt, dans une certaine mesure, pour les étudiants, un caractère à la fois plus diffus, plus énigmatique, plus mystérieux.

Enfin, et c'est lié, les changements dans les formes et les logiques de la connaissance se trouvent encore renforcés par le fait que le travail personnel demandé aux étudiants, outre le caractère peu codifié des principes et des procédés présidant à la réalisation des différents exercices d'apprentissage (mémoires, dissertations), ne fait pas toujours l'objet, tant au niveau de ses finalités que de ses modalités, d'une explicitation précise de la part des enseignants et plus généralement de l'institution qui, en n'organisant pas les conditions d'une transmission des techniques du travail intellectuel, laisse tout à la fois planer le doute et le flou sur la nature des exercices à réaliser et sur les manières dont il convient de s'y prendre pour les réaliser.

Là où les étudiants médecins savent précisément ce qu'ils doivent faire pour travailler et comment le faire (apprendre leurs contenus de cours et tester leurs connaissances à partir des annales d'examen), leurs homologues sociologues restent souvent dans l'expectative, dans l'incertitude et dans le vague quant à la nature des tâches intellectuelles qu'ils doivent réaliser et peut-être surtout quant à la manière de les réaliser. Et comme en témoignent parfois certaines réflexions désabusées, formulées à l'adresse des enseignants (« *j'arrive*

pas à comprendre en quoi ça consiste la sociologie », « j'ai toujours pas compris ce que c'est qu'une problématique, personne n'arrive à m'expliquer clairement », « mais les sociologues, ce qu'ils disent, c'est leur point de vue non ? », etc.), ces étudiants éprouvent régulièrement des difficultés à comprendre la nature des objectifs qui président à leurs apprentissages, ce qu'ils doivent faire en matière de travail personnel et comment ils doivent s'y prendre.

I. L'effacement des mécanismes institutionnels d'instruction et de régulation des activités

C'est avant tout dans l'effacement substantiel d'un ensemble de marqueurs temporels, de mécanismes institutionnels de régulation des activités scolaires, de dispositifs de contrôle, d'instruction et d'explicitation des objectifs et des modalités du travail personnel que dans une large mesure se situe, pour les étudiants sociologues, les difficultés du passage entre le lycée et la faculté de sociologie :

« On n'a pas l'habitude de travailler seul... aller à la bibliothèque et tout... puis pour rendre les travaux, on n'a aucun contrôle, aucune surveillance » « On est seul, on n'a aucun soutien alors, au bout d'un moment... c'est l'anonymat »
« Quand j'étais au lycée j'avais un cahier de textes parce que là on a des trucs... c'est assez régulier. Au lycée, on a tout le temps des devoirs, c'est plus détaillé comme ça ce qu'on a à faire » « En socio, je veux dire, tu n'as pas de devoirs suivis, réguliers, c'est toujours des échéances un peu lointaines... » « En fait on est tous euh assez euh (...) enfin je ne sais pas, pour ceux que je fréquente euh, ils ont aussi du mal à s'organiser hein... on a du mal... on ne sait pas comment s'y prendre, par où commencer... mais c'est toujours euh le même problème d'organisation de toute façon ça c'est la fac »

I.A. Une organisation extensive des activités : dérégulation et anomie temporelle

A la directivité institutionnelle du lycée et du collège qui réglaient soigneusement le déroulement des activités, astreignaient les élèves à un travail régulier et ponctuel, dirigeaient les démarches d'apprentissage et fixaient les étapes du travail, etc., succède désormais, avec la faculté de sociologie, une plus grande "liberté" dans la gestion du temps de l'étude, dans la détermination et la conduite des apprentissages, de leurs modalités et des meilleurs moyens à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs relativement rares et peu explicites du travail universitaire.

Ce que jusqu'alors le lycée ou le collège exigeaient et que la première année de médecine avec le système des cours privés, tout comme certains établissements du supérieur, organisent encore expressément et régulièrement en matière d'emploi du temps, de leçons à apprendre, de devoirs à rendre, de programmes et de contrôles, recouvre en sociologie, quand ces traits ne sont pas purement et simplement absents, un caractère tout à fait sporadique et irrégulier.

« C'est très irrégulier, c'est le problème aussi je pense de la fac, c'est qu'on commence pas tous les jours à huit heures, donc il y a des jours où on fait la grasse matinée jusqu'à dix heures et puis euh... c'est pas réglé euh... enfin, ma vie n'est pas réglée au jour le jour (donc ça varie plutôt alors ?) Ah ouais ! Ouais, ouais, tout à fait ! » {Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en

chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}.
« Il y a des moments où on a l'impression de ne rien faire, et puis au moment où il y a un dossier à faire euh c'est tout euh... je trouve qu'il faut bosser... enfin, je ne sais pas si c'est moi qui m'y prend mal, c'est possible aussi, mais il y a des périodes à la fac où il faut bosser, il faut s'y mettre à fond, puis il y a des périodes où on a tout son temps... » {Baccalauréat A1 ; Père : Contremaître ; Mère : femme au foyer}.

D'où parfois, chez certains étudiants, « la nostalgie du lycée et de sa discipline qu'expriment ceux qui, pour réussir, ont besoin d'être libérés de la liberté que l'Université, au contraire, leur octroie sans compter. Nostalgie par exemple du contrôle proprement disciplinaire que l'enseignant n'assure plus à l'Université, faisant disparaître l'une des conditions d'une bonne réception du discours pédagogique »³⁴⁰.

« Je ne dois pas être organisée pour travailler ici. Au lycée, les choses ne sont pas comme ça. Comme c'est un contrôle continu, on doit travailler régulièrement, on doit être à jour, c'est plus facile de savoir comment faire et ce qu'on doit faire, c'est une évaluation continue et... ça oblige à travailler tout le temps au cours de l'année. En socio, on nous donne rien à faire de précis pendant presque un an... Ce n'est pas facile de s'organiser... » {Baccalauréat littéraire étranger ; Père : Professeur de physique à l'Université, docteur en physique ; Mère : Professeur de lettres dans un lycée}.
« Moi j'ai complètement décroché, j'y mets pratiquement plus les pieds à la fac... je pense que le fait d'avoir des gens derrière qui surveillent, moi ça me motivent quoi. Et je pense qu'à l'école on est sans arrêt sollicité, sans arrêt surveillé alors qu'à la fac pas du tout... Moi, j'en ai un peu besoin pas forcément pour réussir mais pour travailler régulièrement, ouais, j'en ai besoin » {Baccalauréat C ; Père : Formateur en informatique ; Mère : Administratrice dans une association}.
« Moi je pense que je ne suis pas assez forte pour me donner des règles, je pense qu'il y en a qui arrive à... qui recopient leurs cours le soir en revenant de cours et tout, bon moi, c'est pas trop mon style... Je pense que si j'étais poussée davantage, je ferais plus de choses mais c'est pareil pour tout le monde » {Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}.

La durée de l'année universitaire, entre les deux moments forts de la rentrée et de l'examen final, présente dès la première année une forte élasticité. Les scissions temporelles qui, par l'imposition d'un emploi du temps rigoureux et d'échéanciers répétés et réguliers, soutenaient les pratiques scolaires des élèves et balisaient la route de leurs apprentissages d'un ensemble de repères, font place, pour les étudiants de sociologie, à une vaste et longue période relativement atone.

Hormis quelques échéances isolées, c'est désormais sur l'échelle de l'année scolaire tout entière que ces derniers doivent apprendre à travailler, à répartir et à définir leurs

³⁴⁰ Et si nous centrons ici nos analyses sur la faculté de sociologie, il reste que ces constats pourraient être étendus plus généralement — mais tel n'est pas exactement notre objet ici — à un grand nombre de facultés, tout particulièrement celles de Lettres et sciences humaines. C'est ce que montrent, entre autres choses, les analyses de CONVERT Bernard, PINET Michel, *La Carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain. École Centrale de Lille, Programme interministériel de recherche-expérimentation "L'Université et la Ville", novembre 1993, pp. 243-244.

efforts. L'horizon reculé des sessions finales condamne ces étudiants qui, dorénavant, *ne sont plus mis au travail ni maintenus dans un état de travail* comme les étudiants en médecine, soit à mettre leurs activités scolaires en perspective (à fixer régulièrement des objectifs et des étapes de travail) s'ils ne veulent pas laisser filer imperceptiblement un temps institutionnel mal balisé, soit, s'ils n'y parviennent, à travailler sous la pression de l'imminence des examens, et ce, au risque de succomber à la panique et/ou à la fantaisie de la dernière minute.

« (Vos notes de cours, vous les relisez à quelles occasions ?) (évidence) quand y a un partiel, par exemple là je vais avoir un partiel le 28 février (l'entretien est réalisé à la mi-janvier) sur la société arabo-musulmane, ben j'ai commencé à les lire quoi, mais euh comme je vous dis, il y a quand même pas mal de trucs que je connais déjà parce que moi j'ai vécu douze ans dans les pays arabes, je suis à moitié arabe, donc y a quand même des choses que je connais. Je pense que c'est moins dur pour moi que pour quelqu'un d'autre hein (vous recommencez à relire vos notes un mois avant, trois semaines avant le partiel) tout dépend, tout dépend du temps parce que ce qu'il faut voir c'est qu'au mois de juin des fois on a des partiels donc c'est vraiment à une journée près quoi. Donc là c'est vrai que des fois c'est pas évident des fois en une journée je relis des notes d'une année hein, ça m'arrive même souvent de faire ça (juste avant le partiel ?) Ouais et des fois ça marche mieux comme ça que... Par exemple le partiel que j'ai raté l'année dernière où j'ai eu 7, bon ben je crois que j'ai passé trois semaines dessus, je crois que c'est la matière que j'ai le plus travaillée en fait que j'ai raté l'année dernière, donc euh... » {Baccalauréat A1, Père : Professeur de chimie à l'Université, Diplômé de l'ECIL, Docteur d'État en chimie ; Mère : sans profession, niveau baccalauréat}. « Je crois que ça m'est rarement arrivé à la fac de réviser un cours avant un examen, je me suis toujours pointé plus ou moins avec ce que j'avais retenu du cours, c'est-à-dire (...) euh le minimum quoi et puis y aller comme ça euh voir ce qui se passe [...] Depuis que j'ai passé le bac c'est comme ça. Au bac j'y suis allé vraiment euh (sous entendu les mains dans les poches) (...) mm (...) (donc vous improvisez complètement...) mm, (en parlant de ses devoirs en examen) et c'est pas, c'est très court et pas fourni en général... et plus on avance euh dans les études et, plus c'est mauvais (...) (sourire). Je ne suis pas motivé je pense. Je ne peux pas dire que ça ne m'intéresse pas parce que j'aime beaucoup les cours de théorie, c'est très intéressant. Quand j'arrive à le suivre je suis vraiment, ça m'éclate quoi j'aime bien mais euh (...) après faire une recherche... euh (...) ou lire un livre peut-être un peu plus compliqué où les phrases seront plus euh (...) oui plus compliquées, c'est beaucoup plus difficile quoi (ça vous rebute ?) oui, et encore plus quand je dois le faire pour euh (...) je veux dire si j'ai une fiche de lecture à rendre ou quelque chose comme ça ça va être vraiment très très dur et c'est vraiment, l'année dernière j'avais euh... euh j'avais euh un cours de lecture mais notre prof nous faisait faire des fiches de lecture cette fois ci, et euh c'est vraiment pas un bon souvenir je veux dire le livre euh... C'est sûrement un peu à cause de ça que j'ai arrêté la fac et puis le mémoire que je n'arrivais pas... Je n'arrivais même pas à faire une problématique en fait à rendre quelque chose euh à avoir une idée [...] et puis... j'étais déjà en

retard pour rendre ça et jusqu'à maintenant j'ai toujours réussi à rendre à temps même si je le faisais au dernier moment alors que là j'avais déjà dépassé les dates et j'arrivais quand même toujours pas à m'y mettre. J'arrivais pas à me mettre sur ce bureau à (...) à me concentrer alors que justement je savais déjà que j'étais en retard et donc c'était euh la panique, j'aurais voulu que ce soit fini et euh (...) donc je (...) ça me faisait peur » {Baccalauréat G1, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse dans un magasin de vêtement, CAP de secrétariat}. « Enfin moi j'ai rien de régulier quoi, enfin des fois ça me prend, je me dis euh "putain mais il faut absolument que tu relises tes cours, tu vas arriver au partiel, tu vas être paumé", et là, d'un seul coup, je prends mes cours je les relis, et sinon des fois pendant 6 mois je n'y touche pas, je ne sais pas pourquoi je fais comme ça, une prise de conscience peut-être (rires). Mais ça me prend avant les partiels, enfin vu que je le fais toujours avant les partiels, enfin la prise de conscience elle est obligatoire avant les partiels, mais elle est... elle est aléatoire euh aux autres moments. Mais quand ça m'arrive comme ça d'un seul coup de me mettre à paniquer c'est que je suis loin des partiels, et je me dis "putain là j'ai encore le temps et... si je commence à apprendre maintenant euh j'aurais le temps et j'aurai pas à me faire le speed du pré-partiel systématique (sourire) (mais c'est assez rare ça... que tu révises tes notes avant un partiel si je comprends bien ?) euh ouais, ça ne devrait pas mais ça l'est ! » {Baccalauréat C ; Père : Formateur en informatique ; Mère : Administratrice dans une association}. « Des fois je ne relis pas (rires), et parfois ça marche mieux (comment ça ça marche mieux ?) ben des fois ça marche mieux de ne pas trop travailler, enfin, il y a des cours que je n'ai pas besoin de relire quoi. Des fois, il vaut mieux ne pas trop travailler et puis euh juste comme ça quoi ça va bien quoi, enfin ça m'est arrivé plusieurs fois de faire comme ça et ça marchait mieux, de ne pas travailler que si j'avais travaillé, bon c'est peut-être des cas un peu exceptionnels mais... (c'est-à-dire que vos notes étaient meilleures que si vous aviez travaillé ?) Mm, que si j'avais plus relu ou je ne sais pas (et comment vous expliquez ça ?) ben je ne sais pas, plus de détente je crois que quand on révise un peu trop ou qu'on prend.... Soit on révise bien et on sait, soit si on révise un peu, moyen, on relit trop peu, pas en dilettante, mais... on se mélange je trouve, c'est pas précis dans la tête, vaut mieux en savoir peu et bien le savoir quoi. Voilà c'est pour ça qu'à mon avis ça marche mieux je crois, le fait d'être en cours comme ça, il y a des trucs qu'on a quand même assimilé, c'est à mon avis là qu'on fait le plus gros du travail, je ne sais pas » {Baccalauréat B ; Père : Conservateur (mise en oeuvre de projet muséographique), Licence d'ethnologie, Licence de russe, Licence ou maîtrise d'histoire ; Mère : Professeur de français, de philosophie, de communication dans un centre de formation, dans une chambre de commerce et dans une école d'informatique, Licence de langues asiastiques}.

Comme le montrent bien ces exemples, ainsi que l'écrivait Michel Verret, « pour peu que l'étudiant n'ait pas intériorisé, en un ethos de la discipline et du travail, la longue régularisation scolaire antécédente, l'autosurveillance ne signifie plus pour lui que le droit à

l'autopermissivité indéfinie »³⁴¹. Nombreux sont les étudiants qui, en effet, dans ce contexte d'études, nous le verrons plus loin, parce qu'il n'est plus d'emploi du temps suffisamment soutenu et structuré pour les maintenir dans une atmosphère studieuse, ne se mettent au travail que sous l'effet d'une certaine urgence, à l'approche des examens ou en fonction d'échéances ponctuelles, c'est-à-dire sous l'effet d'une contrainte extérieure et relativement immédiate. Trois mois avant les partiels, les échéances restent lointaines et le travail à effectuer, du même coup, quelque peu abstrait, impalpable...

Comment préparer un partiel (généralement une dissertation) qui aura lieu dans trois mois ? Il reste du temps. Cela peut encore attendre. Et puis à quoi bon le faire ? Cela risque d'être peine perdue. L'apprentissage sur long terme, en vue d'échéances lointaines, par ailleurs relativement mal définies du point de vue de leurs exigences, pose ainsi, dès la première année, toute une série de problèmes relativement inédits aux étudiants concernés. A quoi bon apprendre un cours six mois à l'avance puisque l'on aura d'ici-là peut-être tout oublié ? Comment s'y prendre à l'avance et pour quoi faire ?

« Je suis incapable de travailler sur le long terme, il faut que je travaille dans l'urgence. Je sais que c'est très dangereux de faire ça mais c'est comme ça, je n'arrive pas à m'y mettre quand je sais que le partiel est dans deux mois. Ça m'agace d'ailleurs de ne pas m'y mettre, mais c'est comme ça. Mais quand le partiel arrive, quand je n'ai aucune envie de me payer un carton, il faut que ça roule... » {Baccalauréat A1 ; Père : V.R.P., CAP de mécanicien ; Mère : Secrétaire, CAP}. **« Si j'ai vraiment beaucoup d'examens dans une semaine je vais m'y prendre à l'avance, je vais m'y mettre un mois à l'avance, mais pas trop non plus parce que j'ai tendance à vite oublier ce que j'apprends. C'est en première année j'avais fait ça, je m'étais dit je vais m'y prendre à l'avance et puis j'avais appris des cours trois mois avant le partiel et il a fallu tout que je réapprenne une semaine avant donc j'ai dit, deuxième année, j'ai essayé de réduire un peu les distances quoi »** {Baccalauréat B ; Père : Ingénieur ; Mère : sans profession, niveau troisième}. **« Ce qu'il y a c'est que je révise rarement en fait, c'est plutôt ça. Je révise plutôt pendant les périodes de révisions... je ne sais pas, dans les trois semaine ou les quinze jours avant l'examen »** {Baccalauréat B ; Père : Cadre supérieur (directeur financier) dans l'import-export, Diplômé d'une école de commerce ; Mère : Professeure de français certifiée}. **« Si j'ai un truc à faire, un truc à rendre par exemple, je me mets au travail sans problème, mais sinon, il y a des choses, enfin, à la fac, on a tout le temps des choses à faire mais c'est un peu dans le long terme comme ça, donc là c'est quand j'ai envie »** {Baccalauréat A1, mention "assez bien" ; Père : Enseignant à l'École des Arts Appliqués de Lyon - Artiste peintre, niveau baccalauréat ; Mère : Institutrice spécialisée en IM PRO (Institut Médico-professionnel)}. **« En fait moi, depuis que je vois que depuis que je suis à la fac, je me mets vraiment vraiment à travailler euh un mois et demi avant les partiels (il faut qu'il y ait un peu de pression, c'est ça ?) Voilà ! »** {Baccalauréat A1, Père : Professeur de chimie à l'Université, Diplômé de l'ECIL, Docteur d'État en chimie ; Mère : sans profession, niveau baccalauréat}. **« Au lycée, j'apprenais mes cours quand même plus souvent qu'à la fac (en souriant) à la fac, c'est du genre à la fin de l'année, tandis qu'au lycée c'était**

³⁴¹ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Opus-cité, p. 686.

mémorisé assez régulièrement, on avait des examens euh tout le long de l'année tandis qu'à la fac non ! » {Baccalauréat B ; Père et Mère : Gardiens d'immeuble} « Dans mon cursus scolaire j'ai toujours eu une attitude euh de dernier moment, j'ai toujours travaillé au dernier moment et euh bon ça marchait relativement bien... j'ai toujours été euh... partisan du dernier moment quoi, pourquoi faire euh avant ce que je peux faire la veille quoi quasiment ... J'ai toujours pu m'en tirer, même en deuxième année, j'avais un dossier de presse sur l'année euh j'ai commencé à le faire euh cinq-six jours avant quoi » {Baccalauréat B, mention "assez bien" ; Père : Ouvrier cisailleur retraité, Analphabète ; Mère : Sans profession, Analphabète}.

Et si tous les étudiants interrogés ne réagissent pas de semblable façon à cette situation, l'écrasante majorité de nos interlocuteurs se trouve toutefois concernée ici. Car l'effacement des mécanismes institutionnels les plus patents de régulation des activités universitaires (emploi du temps soutenu et structuré, injonctions et prescriptions régulières, devoirs à rendre, etc.), en n'enjoignant pas ou peu le travail scolaire par une série d'impératifs réguliers et incompressibles, vient en quelque sorte renforcer ou relayer, dans ce contexte d'études, la fragilité et l'inconstance de la détermination scolaire de cette partie, largement dominante, du public étudiant sociologue pour qui non seulement l'orientation en sociologie constitue un choix forcé mais qui également songe à se réorienter ou à trouver ailleurs des solutions d'avenir que les études de sociologie ne profilent pas clairement. Dans ces conditions, il peut s'avérer particulièrement difficile pour ces étudiants de puiser la discipline nécessaire pour se mettre régulièrement au travail, pour se mettre en condition de travailler, pour ne pas se contenter du « *strict minimum* »...

En définitive, seuls les rares étudiants sociologues qui entretiennent un rapport électif à leur matière d'études et projettent de faire un doctorat en sciences sociales, ceux encore qui non seulement étudient dans un objectif très précis de certification mais également sous la pression d'une absence de droit à l'erreur (parce qu'ils sont boursiers, parce qu'ils ont pris du retard dans leurs études et qu'ils aspirent fortement à leur indépendance...) parviennent peu ou prou à se mobiliser régulièrement sur leur travail universitaire, pour lire et se constituer un capital d'érudition, pour reprendre leurs cours et les mettre en forme, pour se donner le temps de préparer le mieux possible les quelques productions scolaires à réaliser, bref pour mettre toutes les chances de leur côté, en dehors des contraintes extérieures les plus immédiates.

« (En souriant) il me faut ma licence cette année donc euh c'est clair que j'ai d'autres objectifs qu'avant, mais j'ai changé, c'est ma méthode cette année, parce qu'avant j'étais plus comme l'ensemble des étudiants c'est-à-dire que euh... il m'arrivait de louper des cours, il m'arrivait de ne pas prendre toutes les notes, il m'arrivait de copier bêtement ce que disait le prof ouais, mais maintenant non, (en souriant) j'ai plus le droit à l'erreur donc euh je m'accroche (pourquoi est-ce que vous dites que vous n'avez plus le droit à l'erreur ?) (en souriant) ben parce que j'ai 23 ans et que euh... et que euh il me faut ma licence cette année, je ne peux pas rester éternellement non plus euh... (chez vos parents ?) non chez mes parents ça (très légère hésitation qui indique en tout cas que sans être un problème elle aimerait certainement accéder à son indépendance et qu'elle y pense) c'est pas le problème, mais je ne peux pas euh me permettre de la passer par exemple en deux ans quoi, il me la faut cette année (c'est par rapport aux

moyens financiers, c'est par rapport à votre patience personnelle ?) ben par rapport à mes aspirations euh je ne sais pas euh j'aimerais bien (sur un ton pudique) fonder une famille, trouver un boulot et (en souriant) tout ça enfin le truc classique donc euh, j'aimerais... pas trop traîner quoi pour avoir ma licence, (en souriant) je ne voudrais pas trop traîner, avoir mon année en un an de toute façon, pas en deux ou trois ou quatre ans comme certains (donc en fait si je comprends bien vous êtes plus sérieuse qu'auparavant ?) Je ne sais pas si c'est plus sérieuse euh parce que (...) (pas convaincue) ouais enfin oui on peut dire ça comme ça oui, je suis plus concentrée. Je suis plus concentrée et plus euh... j'ai des objectifs beaucoup plus forts quoi (...) oui, je suis plus sérieuse que euh oui on peut appeler ça comme ça, mm ! (C'est-à-dire qu'avant, vous vous mettiez peut-être moins la pression non ?) (en souriant) ouais avant c'était euh : "ça ira !", il y avait des matières que je privilégiais de toute façon... pour lesquelles je bossais comme une folle et puis d'autres où j'y allais vraiment... enfin j'y allais de toute façon j'ai jamais été du genre à louper des cours systématiquement ou... mais euh il y avait des matières, j'y allais plus euh... plus légère quoi puis d'autres où j'y allais vraiment comme je fais maintenant pour toutes par contre. Depuis le début de l'année j'ai manqué qu'une heure de cours et parce que il y a eu de la neige (en riant) donc, c'est tout mais autrement j'ai... j'ai jamais loupé de cours quoi » {Baccalauréat A2, mention "assez bien" ; Obtient son DEUG de sociologie en deux puis arrête ses études durant deux années pour exercer une activité salariée ; Reprend une licence de sociologie à 23 ans et retourne habiter chez ses parents après avoir décohabité ; Père : Chef de chantier - agent de maîtrise ; Mère : Assistante maternelle agréée}. « En général, je commencer à réviser je pense quatre ou trois semaines avant les partiels parce que en fait je n'aime pas être à la bourre, j'aime bien préparer et après quelques jours avant l'examen ne plus rien faire. Je n'aime pas euh ça m'est arrivé une ou deux fois euh j'étais obligée de relire encore un truc le jour même de l'examen et ça je supporte pas parce que je trouve que ça m'embrouille la tête et j'aime bien être détendue quand je vais à un examen [...] Sinon, j'essaie de temps en temps de me prendre une journée où je ne fais rien, parfois je peux très bien travailler pendant deux semaines tous les jours, mais après euh je prends un week-end mais vraiment où je ne fais rien du tout. Mais là (alors que les partiels se rapprochent) c'est clair que je vais travailler plus qu'en début d'année. Maintenant j'essaie de vraiment me forcer chaque jour à faire un peu de lecture et aussi je me dis quand même là euh maintenant je vais terminer ce dossier euh après je vais commencer l'informatique alors chaque jour en fait je me donne un but » {29 ans, cette étudiante a déjà une riche expérience professionnelle derrière elle lorsqu'elle entame des études de sociologie. Diplômée en chimie, elle travaille plusieurs années comme laborantine en biochimie dans différentes universités de pays étrangers ; Souhaite faire un Doctorat d'ethnologie ; Père : Comptable ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

Il y a donc là un problème pratique et concret de l'apprentissage sur le long terme que les étudiants sociologues ont souvent bien du mal à traiter, d'autant plus que, contrairement aux étudiants médecins, leur travail personnel ne repose pas, tant s'en faut, sur le respect

et l'exécution d'un programme d'études dé-fini (dans ses objectifs et ses étapes), sur la répétition de contenus de cours existants et prémâchés. Il suppose au contraire, pour une bonne part, l'entreprise de recherches personnelles, de lectures et d'enquête, bref un ensemble d'investigations personnelles dont les contours restent dans une certaine mesure à déterminer. Or, l'institution ne leur fournit guère, par l'explicitation détaillée des exigences et des moyens du travail personnel, par l'entraînement aux techniques du travail intellectuel et notamment d'organisation de son temps, les outils permettant sinon de pallier cette difficulté du moins d'y faire face.

Dans ces conditions, nombre d'étudiants sont portés à bricoler tant bien que mal des solutions de travail, par exemple en se rabattant sur l'apprentissage des seuls cours pris en notes parce que l'on ne sait pas toujours très bien ce que l'on pourrait faire d'autre et comment le faire —, en réduisant encore les « distances » entre le moment où l'on révise et le moment des partiels. Car tout cela, l'institution ne le structure plus et laisse à l'initiative des seuls étudiants la résolution de ces nouveaux problèmes indiscernablement pratiques et intellectuels.

En ne soumettant pas « les activités de tous aux mêmes contraintes »³⁴², la faculté de sociologie (tout comme la plupart des facultés de Lettres) abandonne ainsi la répartition des efforts à produire, la gestion des activités d'apprentissage, de leur rythme et de leur suivi, à l'appréciation et, en apparence seulement, au bon vouloir de chacun. Les étudiants ont ainsi à s'organiser dans le temps, à y déterminer, seuls, leurs actes d'apprentissage et leurs modalités (apprendre les cours, lire des articles, des livres, choisir ses lectures, etc.) en fonction d'objectifs plus ou moins lointains (la dissertation finale, le dossier d'enquête, la fiche de lecture) et plus ou moins explicites.

« Ce temps, écrit Michel Verret, requiert des agents scolarisés, outre la disponibilité temporelle, les aptitudes à la régularité et à la ponctualité, les capacités de prévision et de planification, dont la maîtrise garantit seule le niveau des performances requises et dont l'intériorisation mesure la capacité de passer du didactisme à l'autodidactisme »³⁴³, c'est-à-dire à la fois la capacité des étudiants à s'imposer eux-mêmes une discipline de travail minimum et à conduire de manière relativement autonome leurs apprentissages. N'étant plus mis ou maintenus au travail ni non plus dirigés dans celui-ci, les étudiants sociologues, sans mesure comparable avec leurs homologues médecins, sont d'emblée censés prendre les rênes de leur propre "monture" scolaire. *L'auto-contrainte doit suppléer l'anomie de l'emploi du temps universitaire et l'absence de contraintes extérieures*, ne serait-ce que pour continuer à se lever chaque matin et à se coucher chaque soir en temps et heures. *L'autodiscipline doit se substituer au vide prescriptif de l'institution.*

A l'organisation relativement intensive et à la programmation explicite des activités universitaires en médecine dont la première année se rapproche à maintes égards, par le système des cours privés, des colles, des exercices, des entraînements et des corrections, nous l'avons dit, des classes préparatoires³⁴⁴ « qui concourent à réduire toute

³⁴² BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minit, 1964, p. 51.

³⁴³ VERRET Michel, *Le Temps des études, Opus-cité*, p. 212. C'est nous qui soulignons.

³⁴⁴ Emile Durkheim écrivait déjà à propos des différences entre la pédagogie jésuite des anciens collèges et celle pratiquée dans les collèges universitaires : « on ne peut confondre tout à fait les méthodes des Jésuites et celles de l'Université. (...) La culture que donnaient les Jésuites était extraordinairement intensive et forcée. On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente. De là, cette multitude de devoirs écrits, cette obligation pour l'élève de tendre sans cesse les ressorts de son activité, de produire prématurément et d'une manière inconsidérée. De là, ces innombrables exercices de style, destinés à le rompre à tous les secrets des langues anciennes. Il y avait dans l'allure générale de l'enseignement

l'existence de ceux que l'on appelle encore ici, des "élèves" (par opposition aux "étudiants") à une succession ininterrompue d'activités scolaires intensives, rigoureusement réglées et contrôlées tant dans leur moment que dans leur rythme »³⁴⁵ on peut ainsi opposer *l'organisation plus extensive du temps et des activités d'apprentissage* de la faculté de sociologie, soumis aux vicissitudes de la durée plutôt qu'aux impératifs de l'urgence.

A cet égard, les différents niveaux d'exigence institutionnelle quant au nombre et à la fréquence des contrôles et plus généralement des productions scolaires des étudiants qui, lorsqu'ils sont élevés, forcent le travail d'apprentissage en le soumettant à une discipline extérieure rigoureuse, ne trompent pas. A l'homogénéité des pratiques des étudiants médecins qui, en première année et jusqu'à la date fatidique du concours, travaillent au rythme d'une colle par semaine, et consacrent les années suivantes plusieurs heures par jour à leur travail personnel, s'oppose la plus grande dispersion des pratiques universitaires des étudiants sociologues qui, outre les actes liés au suivi plus ou moins régulier et progressif de leurs dossiers d'enquête, n'ont guère de devoirs scolaires à rendre au cours de l'année : « *on n'a pas grand chose à faire de toute façon* ».

I.B. La faible autonomie du temps et du lieu de l'étude : immixtions et interférences

Si lorsqu'on demande à ces étudiants d'évaluer le temps qu'ils consacrent à leurs activités universitaires, d'indiquer précisément ce à quoi ils occupent ce temps, ils répondent souvent que cela leur est difficile voire impossible « *parce que ça change tout le temps* », c'est sans doute *pour une part* que la dispersion organisationnelle des activités d'apprentissage (dans l'espace et dans le temps) à laquelle ils sont confrontés ne favorise guère les calculs précis et les évaluations rigoureuses qu'autorise, par ailleurs, une plus grande structuration des activités sociales et leur forte objectivation temporelle.

L'organisation flexible et non impositive des activités scolaires peut en effet se trouver au principe d'une plus grande plasticité dans l'organisation et la coordination des activités sociales et des séquences d'apprentissage non seulement parce qu'elle autorise, objectivement, les étudiants, par le temps qu'elle laisse inoccupé ou non encadré, à diversifier leurs domaines de pratiques et leurs centres d'intérêt (extra-académiques), mais également parce qu'elle suscite une coordination temporelle plus ténue entre les différents domaines d'activités, une faible spécialisation institutionnelle pouvant avoir pour corollaire des séquences d'activités plus perméables.

Cette organisation plus extensive du temps et des activités présente ainsi d'autres formes de découpages temporels, *moins institutionnalisés et moins autonomisés* qui, parce qu'elle n'officialise plus (ou dans une moindre mesure) la coupure entre le scolaire et le non-scolaire et donc le passage d'un domaine d'activités à l'autre, offre une certaine souplesse dans ses aménagements au point de générer, dans certains cas et selon les rapports socialement différenciés des étudiants à leurs études et à ces formes temporelles, une forte imbrication entre certains domaines d'activités, et, en l'occurrence, une « *immixtion du domestique dans le scolaire* »³⁴⁶.

universitaire quelque chose de moins hâtif, de moins pressant, de moins vertigineux. On tendait, en somme, vers la même fin, même pour l'atteindre on suivait sensiblement la même route, mais on la suivait d'un pas plus timide et plus ralenti », DURKHEIM Emile, *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1990, p.295.

³⁴⁵ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat, Opus-cité*, p.112.

³⁴⁶ CONVERT Bernard, PINET Michel, *La Carrière étudiante...*, Opus-cité., p.251.

C'est tout particulièrement le cas de ces étudiants qui, en raison même de la configuration de leurs relations domestiques, familiales ou amicales, parce qu'ils ne disposent pas d'une pièce à part (d'un lieu spécifique) pour travailler, parce qu'ils sont en charge de responsabilités domestiques (dans le cadre d'une division sexuelle des activités par exemple) ou professionnelles, parce qu'ils habitent en couple, entre amis ou entre frères et soeurs par exemple, doivent faire face à de multiples sollicitations extérieures et éprouvent parfois des difficultés à s'isoler complètement pour le travail des activités domestiques ou familiales alentours, lesquelles interfèrent alors avec leurs pratiques scolaires.

C'est le cas également de ces étudiants, investis dans une ou plusieurs activités extra-académiques, peu mobilisés sur des enjeux scolaires, pour qui le fait même d'étudier constitue non pas « un état ou un style de vie spécifique (...) qui imprégnerait tous les aspects de l'existence » mais « une réalité seulement juxtaposée aux autres compartiments de la vie quotidienne »³⁴⁷ et dont le travail est régulièrement empêché, perturbé ou interrompu par toute sorte d'interférences extérieures à l'étude, comme par exemple le passage d'amis à l'improviste...

Enfin, les exemples ne manquent pas d'étudiants qui travaillent en regardant la télévision ou en musique, en parlant à leurs parents, en multipliant les pauses (pour grignoter par exemple) et plus généralement en intercalant au sein même des activités scolaires des moments familiaux, domestiques, amicaux, etc., et qui tous, à leur façon, traduisent la faible autonomie du temps et du lieu d'études non encadrés et non institutionnalisés des étudiants en sociologie par rapport aux autres temps et lieux sociaux.

Extraits des notes ethnographiques sur les conditions de passation d'un entretien avec un étudiant de sociologie dont le déroulement est entrecoupé et perturbé par des passages à l'improviste d'amis et par la soeur de ce dernier qui cohabite avec lui. Les conditions de passation de cet entretien montrent, à l'évidence, la faible autonomie du temps et du lieu de travail de cet étudiant par rapport aux autres temps et lieux sociaux dont les logiques et les sollicitations sont de nature différentes.

L'entretien commence à 10h00 et se prolonge jusqu'à 13h30. Il y aura plusieurs interférences lors de cette entrevue, de nombreux passages, des coups de fils, etc. Nous commençons l'entretien tous les deux, mon interlocuteur et moi, assez tranquillement. Personne n'est aux alentours. Alors que l'entretien dure depuis un peu moins d'une heure, la sonnerie de la porte retentit, ce qui surprend mon interlocuteur qui n'attend personne. Un ami se présente qui passe à l'improviste. Nous nous saluons. Mon interlocuteur semble un peu gêné. Son ami nous demande s'il peut rester dans la pièce où nous menons l'entretien. Mon interlocuteur s'enquière de savoir si cela ne me dérange pas, toujours avec un air embarrassé. Son ami reste ainsi environ trois quart d'heure à proximité, assis sur le même canapé que mon enquêté, en face de moi, sans piper mot. Il écoute silencieusement. Nous échangeons quelques mots lorsque mon enquêté s'absente un court instant pour finir de préparer le café qu'il souhaite m'offrir. De longues minutes après son arrivée, une jeune femme en robe de chambre qui, à l'évidence, vient tout juste de se réveiller, fait son apparition dans le couloir. D'un mot, mon interlocuteur m'indique qu'il s'agit de sa soeur. Ils échangent deux ou trois mots sur leur soirée de la veille. Mon interlocuteur m'explique qu'ils ont été à un concert de hard cors sur Valence, concert durant lequel « *il y a eu du tapage* ». Ils ont pris des coups en dansant le pogo. Sa soeur a une main abîmée et mon interlocuteur me montre qu'il a mal à la jambe... Sa soeur ne me salue pas d'emblée. Seulement salue-t-elle l'ami déjà présent dans la pièce où nous menons l'entretien. Ce dernier se lève alors

³⁴⁷ CONVERT Bernard, PINET Michel, *La Carrière étudiante...*, Opus-cité., p.250.

et part quelques minutes dans la cuisine discuter avec la soeur de l'interviewé. Celle-ci rebrousse chemin un court instant pour saluer son frère. Je la salue également. A peine venions-nous de reprendre l'entretien qu'un coup de téléphone nous interrompt à nouveau. Lorsque mon interlocuteur raccroche, il évoque quelqu'un qui va beaucoup mieux et qui était, il y a peu, proche de la mort. La soeur revient peu après s'asseoir auprès de nous, commence une discussion avec son frère sans aucun rapport avec l'entretien, puis cesse sa conversation lorsqu'elle constate que j'enregistre... Leur ami de passage nous quitte les instants suivants, sans doute lassé d'attendre, ce qui nous interrompt une fois encore. La soeur de mon interlocuteur reste en notre compagnie, nous écoute et réagit volontiers à ce que dit son frère, parfois pour le contredire. Quelques minutes se passent avant que ne retentisse un nouveau coup de sonnette. La soeur va ouvrir. Un nouvel ami qui passe à l'improviste. Ce dernier entre sans mot dire, un Walkman sur les oreilles. Il nous salue silencieusement. Il restera dans la même pièce que nous jusqu'au terme de l'entretien sans prononcer une seule parole, le Walkman toujours calé sur les oreilles. Il s'endort même à certains moments. Dès lors, la soeur de mon interlocuteur et lui se tiendront de longues minutes près de nous. L'entretien, régulièrement entrecoupé, est ainsi d'un déroulement relativement confus. Mon interlocuteur perd régulièrement le fil de ce qu'il est en train de me dire. La situation est ainsi très significative de la manière de vivre de mon interlocuteur. Les gens passent à l'improviste, entrent chez lui "comme dans un moulin". Les interruptions sont régulières. Il est manifestement difficile, dans ces conditions, d'avoir une activité suivie, de rester concentrer, de ne pas se disperser...

« Quand je suis ici (dans son appartement) je suis tout le temps dérangé, j'ai toujours plus ou moins des potes qui passent donc euh pas tous les soirs, du moins si, tous les soirs, sur les 6-7 heures, j'ai des potes qui passent. Ils ne restent pas jusqu'à 10 heures quoi, bon, ils restent souvent jusqu'à 8 heures et demi quelque chose comme ça, voilà, c'est plutôt ces heures là où j'aurais eu le temps de commencer à bosser, et souvent je suis plus à discuter avec eux » « Là c'est vraiment pas facile de s'isoler, il y a du bruit de partout dès le moment où tu te mets dans une ambiance de travail et que tu te rends compte que personne ne travaille, bon c'est limitatif » {Garçon, Habite avec sa soeur, étudiante en licence de Lettres, dans un appartement indépendant dont le père est propriétaire} « Par rapport à l'ambiance chez moi je ne sais pas... si je veux réviser mes cours c'est pareil hein je vais plutôt filer à la bibliothèque réviser mes cours, lire chez moi ça me semble euh à moins que ce soit un bouquin qui me passionne et dans ces cas là on m'en fera pas décrocher mais euh... si c'est un bouquin de socio et que j'ai du mal euh je vais plus facilement m'exiler (pourquoi, parce qu'il y a du bruit chez vous ?) euh non (en souriant) il n'y a pas de bruit, il n'y a pas de bruit (rires), non, non je ne sais pas euh (parce que vous avez trop de tentations autour ?) (évidence) ah ouais il y a trop de choses à faire chez , il y a sa radio il y a je ne sais pas il y a mon courrier qui m'attend, il y a ma télé, il y a les discussions avec ma mère euh il y a mon téléphone (en riant) alors, c'est terrible... Sinon ça m'arrive quand même de travailler à la maison je ne peux pas dire le contraire mais euh si vraiment je veux travailler intensément sur un sujet euh je préfère une bibliothèque j'ai ma petite place derrière un poteau comme ça je ne vois personne et euh je sais que là bas je peux bosser » « Il m'arrive de travailler avec de la musique aussi. Systématiquement quand je rentre dans ma chambre je mets ma radio. J'ai eu lu avec euh la radio mais euh pas des bouquins de socio, il est

impossible d'écouter la radio et de lire Bourdieu, (en souriant) j'ai essayé, ça n'est pas possible (rires) mais sinon oui » {Fille, Habite seule avec ses parents dans un lotissement dont ils sont propriétaires} « C'est en fonction du temps que j'ai aussi, donc des fois il y a des impératifs, je suis obligée d'arrêter de lire parce que, ben notamment la vie en commun, on ne peut pas toujours passer non plus des heures sur des bouquins (...) ça n'est pas évident de travailler quand il y a quelqu'un d'autre qui est là et qui lui n'a rien à faire (en parlant de son ami) donc j'essaie mais souvent au bout d'un moment j'abandonne (mm, par rapport à votre ami ?) ouais ! ouais ! » {Fille, habite avec son petit ami, salarié dans une entreprise, un logement indépendant dont ses grands-parents sont propriétaires} « (Est-ce que vous avez un bureau dans votre chambre ?) Non (sourire) (Non ? c'est-à-dire que si vous voulez travailler vous travaillez ici, sur cette table ?) Ben souvent c'est ici (salle de séjour) ou dans la cuisine quand il n'y a personne (ça n'est pas trop difficile de s'isoler) Si ! Des fois je trouve que ça sonne tout le temps, il y a du monde qui passe ou il y a le petit qui vient, parce que ma mère garde des enfants, donc des fois, oui, je suis souvent dérangée. Je regrette de ne pas avoir de bureau dans ma chambre et puis de ne pas être plus isolée en fait, au début je pensais que ça ne me gênerait pas mais en fait maintenant ça me... toujours venir ici ou dans la cuisine c'est pénible » {Fille aînée, habite avec ses deux petits frères chez ses parents, gardiens d'immeuble, un appartement de fonction}

Que l'on nous permette enfin, pour illustrer notre propos, d'évoquer longuement ici-même le cas à maintes égards exemplaires de cette étudiante, fille d'un professeur d'université, aînée de plusieurs frères, qui loge dans un petit appartement indépendant avec l'un de ses frères cadets, étudiant en médecine, et son ami chômeur.

Cette étudiante, en raison notamment de ses responsabilités domestiques, trouve dans sa vie quotidienne des conditions de travail particulièrement difficiles. Sa position et le rôle qui lui est familialement imparti, celui de mère en second (les parents de cette enquêtée habitent Dijon), font qu'elle sacrifie plus ou moins complètement son temps et son énergie pour ses frères, prioritaires sur elle-même, se plaçant ainsi au second plan. Certains propos de cette interlocutrice sont, à cet égard, frappants. La division sexuelle du travail est ici extrêmement marquée. C'est elle qui prend en charge les différentes activités domestiques quand bien même elles en partagent certaines avec son ami qu'elle envoie par exemple et à l'occasion faire quelques courses. Elle gère l'argent de la maison (« *c'est moi qui doit gérer* »), à savoir les APL que son frère touche pour l'appartement, l'argent pour le fonctionnement quotidien (elle a accès au compte de ses parents), les indemnités chômage de son ami. Lorsque son frère a besoin de quelque chose, lorsqu'il n'a plus par exemple de mousse à raser, c'est elle qui se charge d'en acheter (« *il ne participe pas aux courses euh même quand il manque de la mousse à raser ou quelque chose, il me le dit et c'est moi qui achète quoi* »). C'est elle également qui prend sous sa coupe tout ce qui relève du ménage. Elle demande parfois à son ami de passer l'aspirateur, mais il faut qu'elle en fasse explicitement la demande. Elle s'occupe aussi de faire les repas, notamment pour faciliter le travail universitaire de son frère. Sauf absence inévitable, elle s'occupe des vaisselles quotidiennes et des corvées domestiques. Et l'on pourrait continuer ainsi longtemps à énumérer les tâches dont elle prend la responsabilité.

Ce qui est intéressant du point de vue de son rapport aux études et de ses conditions de travail, c'est ainsi la façon dont elle se positionne elle-même, dans le cadre d'une division sexuelle particulièrement marquée et de rapports de domination familialement bien établis et intériorisés (car il en irait tout autrement si cette étudiante n'était pas de sexe féminin), par rapport à son frère étudiant en 2ème année de médecine, son ami, sa mère et ses autres petits frères. Comme le montrent ses extraits d'entretien, ses responsabilités domestiques et plus généralement familiales interfèrent fortement et négativement sur le suivi de ses études. Par exemple : « *hier je n'ai pas été en cours par exemple, parce que j'ai commencé à faire à manger pour mon frère qui allait rentrer, comme il avait un partiel en plus il est en partiel cette semaine, (évidence) donc j'estime qu'il faut qu'il ait à manger quand il rentre. Donc le temps que je finisse il était midi et demie, je devais partir à midi pour aller à la fac du coup* » ; ou encore, alors qu'elle devait repasser une UV l'an passé en deuxième session, ses obligations matérielles ont directement entravé ses révisions : « *c'était au moment du rattrapage comme je vous dis, c'était beaucoup plus difficile, parce que il y avait mon ami donc qui habitait là mais qui avait trouvé du travail au noir donc euh il partait le matin à 6 heures, il rentrait à deux heures du matin ce qui fait que je ne pouvais pas compter sur lui pour m'aider, et il y avait deux de mes frères qui habitaient là, parce que ma mère était déjà parti sur Dijon. Et il y avait un de mes frères qui passait le brevet et l'autre qui était en CM2 qui habitait chez des amis donc euh il fallait quand même que j'aille faire des courses et tout (évidence) pour eux parce qu'ils sont petits quoi, et là c'est vrai que ça m'a pris du temps et je pense que si j'ai pas eu le temps de bosser ou de toute façon d'avoir cet examen c'est qu'aussi nerveusement j'étais pas dans une bonne période (...) puis le fait qu'il y ait du monde et tout, qu'il y ait des choses à... des responsabilités quoi, ça ça a joué c'est sûr hein* ».

Et ce n'est pas un hasard si, au cours de notre entretien, cette étudiante revient à plusieurs reprises sur cette période de sa vie dans la mesure même où elle caractérise parfaitement bien les interférences, les contradictions et tiraillements auxquels elle doit faire face du fait même de sa position familiale : tiraillements et contradictions entre ses propres intérêts scolaires notamment et ceux dont elle est investi auprès de ses proches. « (Alors que je lui demande si elle planifie son travail) ouais mais c'est toujours dur à tenir parce qu'il y a toujours des imprévus³⁴⁸ (c'est-à-dire des choses qui vous empêchent de travailler ?) ben je ne sais pas par exemple l'année dernière pour mon partiel de rattrapage j'avais qu'un partiel à rattraper, enfin qu'une matière au rattrapage là, donc j'avais qu'une seule matière à travailler, et j'avais quand même euh trois semaines pour la bosser. J'avais trouvé du travail c'était pour garder une mamie là à Saint Paul, et donc j'y avais été, et je me suis dit ça va être cool toute la journée tu vas pouvoir bosser et en fait dès que j'ai été là-bas je n'ai pas du tout supporté ce travail ni l'endroit ni rien du tout. Ce qui fait qu'en fait j'avais toute la journée mon cours et mon bouquin devant moi (avec dépit) et vraiment j'ai rien fait, j'ai rien

³⁴⁸ Cette expression montre que le temps n'est pas pour elle totalement maîtrisable, qu'il est pour une part imprévisible : ce rapport au temps, indéniablement, n'est pas seulement et directement lié au fait qu'elle doive assumer des responsabilités familiales. Mais on ne peut pas non plus penser que le problème est indépendant de sa position et de sa situation familiales. Le système de priorité ainsi intériorisé la place au second plan et la conduit à se déprécier : ses études sont moins importantes et honorables que celles de son frère. Ce qui compte avant tout c'est la réussite de son frère qui pour sa part fait des études prestigieuses, digne de ce nom. Et puisqu'elle fait passer ses frères avant elle, les intérêts de ses proches avant les siens propres, il n'est pas sociologiquement surprenant qu'elle éprouve des difficultés pour déterminer ses goûts et ses aspirations, sa situation familiale la plaçant objectivement dans la position de savoir davantage ce qui est bien pour les autres, en l'occurrence pour son frère, que pour elle-même : elle fait sien les désirs d'autrui. Il est donc socio-logique également que son temps de travail soit parcouru d'imprévus qui le rendent difficilement prévisible : elle doit sans cesse servir les intérêts de ses proches, ce qui constitue une interférence directe qui la détourne plus ou moins de son propre travail, celui-ci, une fois encore, n'étant pas prioritaire dans la hiérarchie intériorisée de ses valences.

assimilé quoi, je n'ai pas réussi et pourtant j'avais toute la journée quoi. Ce qui fait qu'au bout de trois jours j'ai démissionné je suis revenue ici, parce qu'en plus c'était euh jour et nuit quoi donc en fait on pouvait pas... je sortais une demi-heure le matin c'est tout donc on devient fou c'est vrai comme ça (en souriant) c'était horrible hein, et puis bon après quand après je suis revenue ici euh le temps de me réhabituer au cadre et tout, et puis de bosser... et puis c'est pareil c'était pas évident hein (vous n'avez pas réussi à cause de vos frères tout ça ?) il y a eu ça, il y a eu des problèmes avec mon ami en plus qui sont tombés en même temps et plein de choses quoi puis du coup je prenais des anxiolytiques à cette période, et je pense que j'en avais pris un peu trop et sur la concentration et la mémoire ça joue énormément, ce qui fait que vraiment c'était impossible de me concentrer et impossible de retenir, de retenir quoi que ce soit en fait »

On mesure encore les difficultés que peuvent lui poser le poids de ses responsabilités familiales sur ses activités universitaires lorsqu'elle parle, à propos de son dossier d'enquête, de son travail de terrain. Même sur le terrain d'enquête, cette étudiante demeure préoccupée par l'heure puisqu'il lui faut rentrer faire les repas. Dans ces conditions, les préoccupations, les soucis, le temps disponible tout simplement, limitent fortement la sérénité nécessaire à toute concentration intellectuelle. Lorsqu'elle va sur son terrain d'enquête, elle s'y rend assez tôt. « *Puis je reviens, je mange, je fais la vaisselle, je repars. Je suis toujours obligée de regarder l'heure pour savoir bon (rire gêné) ouais, il faut revenir faire les courses, faire à manger* ».

Ce qui montre que cette étudiante est dans une certaine mesure familialement sacrifiée, c'est à la fois le degré auquel elle a intériorisé la position qui lui a été faite en tant que fille aînée et unique : elle parle du « *devoir* » de remplacer sa mère auprès de ses frères, considère que c'est « *normal* », ses études étant somme toute moins « *sérieuses* » ou importantes que celles de son frère. Ceci se voit tout particulièrement dans la comparaison, négative pour ses propres intérêts, qu'elle établit entre ses propres études et celles de son frère cadet qui habite avec elle et dont elle se fait l'obligée : « (en fait si je comprends bien, vous faites tout pour que votre frère soit dans les meilleures conditions de travail ?) (*évidence*) *ouais c'est normal hein* (c'est un peu à vos dépens quand même) *ben de toute façon, on ne fait pas le même genre d'études hein, c'est normal !* (pourquoi c'est normal ?) *parce que c'est quand même des études qui l'amènent à quelque chose. Moi je pense que la sociologie, c'est un peu des études comme ça hein, je ne sais pas enfin c'est* (pour le plaisir ?) *pour le plaisir ou, histoire de nous occuper mais...* (vous pensez que ce qu'il fait lui c'est plus sérieux ?) *je pense que ce qu'il fait lui si il fait ses études jusqu'au bout il est assuré d'avoir quelque chose après, il n'y a pas de chômage dans ce style d'études, je veux dire s'ils sont aussi sélectifs au niveau de la première année, c'est justement pour pas qu'il y ait de chômage après alors que euh au niveau de la sociologie c'est quand même différent hein* (donc vous pensez qu'en fait vos études elles sont moins importantes) *ouais (...) ouais puis de toute façon c'est comme ça quoi je pense que si ma mère était là elle s'en occuperait de cette manière là bon j'estime que ma mère n'est pas là mon devoir c'est de la remplacer c'est tout, vu que je suis la seule fille et l'aînée, c'est normal quoi* (vous avez un peu la charge de vous occuper de tout le monde, de vos frères, etc.) *ça c'est normal* (mm... ouais mais du coup ça n'est pas facile de suivre vos études quand même) *nan mais pour ça je leur en ai jamais voulu hein, mm, j'en voudrais beaucoup plus à mon copain s'il me fait des problèmes alors que je suis en examen, que par rapport à mes frères je ne leur en veux pas, jamais !* ».

C'est selon cette même logique que cette enquêtée explique encore que, concernant les activités quotidiennes domestiques, elle se sent responsable de son frère, quand bien même cela doit interférer sur son temps de travail personnel, et même s'il est juste de

préciser que cette étudiante ne vit pas toujours, hormis dans les situations les plus extrêmes, ses responsabilités comme quelque chose agissant à ses dépens, précisément parce que le rapport de domination sexuelle est intériorisée de manière relativement élective. « (les courses) *ben ça ça fait du travail hein (...) ben c'est moi et mon copain, mon frère je*

³⁴⁹
ne lui demande rien, parce que j'estime qu'en médecine il a plus de boulot que moi ». L'activité de son frère est considérée comme plus honorable. A ses yeux, il apparaît socialement "normal" de participer à la réussite de son frère, et ce faisant de servir les intérêts familiaux, à ses dépens si nécessaire. Il apparaît logique que son frère fasse preuve d'une ambition supérieure à la sienne et que le maximum soit fait en sa direction pour lui conférer les moyens de ses ambitions. Au-delà du cas particulier ici et, à certains égards, exemplaires, remarquons que les filles qui, d'une manière générale, paient plus chèrement la décohabitation ou l'entrée en couple que leurs homologues masculins peuvent selon cette même logique et à la différence des garçons, avoir à gérer simultanément différentes activités plus ou moins contradictoires, des temporalités polyrythmiques.

L'abnégation de cette enquêtée se retrouve ainsi à tous les niveaux de son existence sociale, et notamment dans les modalités spatiales de la cohabitation puisque celle-ci se fait, si l'on peut dire, la plus petite possible, c'est-à-dire occupe le moins de place possible pour en libérer un maximum pour son frère³⁵⁰. Aussi n'a-t-elle pas de bureau ni de pièce où s'isoler pour travailler et être au calme. Dans ces conditions, son travail s'effectue le plus souvent dans les espaces collectifs de l'appartement qui, logiquement puisqu'il s'agit d'espaces réservés à la vie commune, sont polyfonctionnels et connaissent à de nombreuses heures de la journée une forte activité : « *le problème, c'est au niveau de l'espace aussi quoi ici. Par exemple moi je vous dis on n'a que deux chambres ici. On a le salon et la pièce qui sert de chambre. Donc mon frère il est tout le temps dans la chambre, il travaille. C'est la chambre, je lui ai donné la chambre et tout. Donc moi ici quand il y a la télé qui marche pour lire en même temps par exemple c'est pas évident (vous avez pas de pièce pour travailler ?) nan nan c'est pour ça hein (ouais, donc souvent en fait euh vous ne pouvez pas travailler ?) non, même quand je travaille le dimanche je travaille dans la cuisine en général mm ! (donc du coup c'est difficile quand même de travailler d'une manière générale ici) mm, ouais ici c'est pas évident. Sinon quand mon frère n'est pas là des fois je travaille dans la chambre là-bas (ouais, ou dans la cuisine) la cuisine le dimanche des fois, parce que bon ils regardent la télé tous alors... surtout que c'est une petite table et une petite chaise et tout dans la cuisine, bon c'est pas très agréable [...] il y a des moments où je me dis quand même tu n'avances pas, c'est pas possible [...] c'est pour ça pour le moment moi je ne suis pas encore au niveau des examens et tout mais quand il y aura vraiment des examens, il faudra voir les choses différemment. Je sais pas comment on pourra s'arranger »*.

De telles situations de travail ne concernent pas, il est vrai, les seuls étudiants sociologues puisqu'on les retrouve également, mais à l'occasion seulement, du côté des étudiants médecins. Force est pourtant de constater que les immixtions ou les interférences les plus marquées, les plus durables et les plus régulières (comme celles dont nous venons de rendre compte) se retrouvent exclusivement, dans notre échantillon, du côté des étudiants de sociologie, et non du côté des étudiants en médecine. A cela plusieurs raisons interdépendantes dans les faits.

³⁴⁹ Le "j'estime" est ainsi à entendre comme l'estimation familiale intériorisée, faite sienne et personnelle.

³⁵⁰ Confère sur ce sujet BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992, 243 pages qui établissent un constat similaire.

Tout d'abord parce que, comme nous avons tenté de le montrer dans la première partie de ce travail, les étudiants sociologues sont, en raison de leurs parcours scolaires, de leurs modalités d'orientation dans la discipline et des perspectives d'avenir que cette dernière profile, dans l'ensemble nettement moins polarisés sur des enjeux strictement scolaires que leurs homologues médecins, et ainsi plus fréquemment enclins à diversifier leurs centres d'intérêt, à répondre favorablement aux pulsions d'indépendance, aux envies du moment ou aux sollicitations extérieures (entrée en couple, investissement dans une activité salariée, dans des activités extra-académiques prenantes, indépendance au moins relative...).

Ensuite, et c'est le deuxième point, parce que, contrairement aux étudiants de sociologie, les étudiants médecins disposent, à toutes fins utiles, par l'intermédiaire des cours privés et moyennant rétribution, de salles de travail, c'est-à-dire de lieux spécifiquement aménagés pour l'étude dont l'utilisation, largement répandue parmi cette population, constitue encore le plus sûr moyen, si nécessaire, de se soustraire peu ou prou aux autres espaces et temps sociaux, à leurs invites éventuelles et à leurs activités.

C'est ainsi que les étudiants médecins dont le travail personnel ne peut s'effectuer dans l'espace domestique sans risquer d'être mis à mal soit parce qu'ils seraient tentés par d'autres activités comme la télévision par exemple, soit parce qu'ils ne sauraient en ces lieux trouver l'isolement minimum (petits frères qui chahutent et passent dans la chambre où se trouve le bureau), etc., n'hésitent pas à se rendre dans les cours privés dans certains cas comme d'autres iraient au bureau pour travailler sur place et échappent ainsi aux vicissitudes d'un espace plury-fonctionnel ou aux tentations que peut présenter le lieu de vie quotidien...

« Je ne peux pas travailler chez moi ! Je ne sais pas si c'est psychologique, déjà il y a mes frangins qui m'emmerdent, ils ont deux, quatre, huit ans, donc euh je les ai toujours sur le dos, et sinon ben c'est euh je ne sais pas j'ai toujours quelque chose à faire, autre chose que travailler (sourire), la télé, je ne sais pas aller faire un gâteau, aller faire ça faire ça mais je ne peux pas travailler chez moi (c'est-à-dire que chez vous, vous n'avez pas un endroit pour vous isoler ?) Ah si si ! J'ai ma chambre mais elle ne ferme pas à clé et puis je n'ai aucune autorité sur mes petits frères, des fois je pique une gueulante quoi ma mère les calme, les elle les garde autour d'elle mais c'est rare (mm, d'accord, donc c'est difficile d'y travailler) (moue) ouais, c'est pour ça que je viens au CHA (cours privé). Pour travailler, il faut que ce soit 4 murs, boules quilles, quatre murs et du monde autour de moi (du monde ?) Ah ouais parce que chez moi même si il n'y a personne je ne peux pas travailler, si je ne suis pas au CHA, enfin pas forcément beaucoup de monde mais si je suis pas dans une ambiance de travail je suis incapable de bosser » {étudiante en DCEM1, habite chez ses parents (milieu populaire) avec cinq petits frères et soeurs} « Il faut dire aussi que je ne suis pas souvent chez moi. Je viens uniquement pour bouffer... quand je bouffe ici parce ça n'est pas toujours le cas, et puis pour dormir. Mais c'est tout ! Donc je ne travaille pas ici moi. Je passe peu de temps ici parce que je ne travaille pas là. Je travaille dans une école euh à CAP SUP, c'est une école privée, c'est comme le CHA. C'est-à-dire au CHA... toutes les années peuvent y aller, tu peux t'inscrire euh à tous les niveaux de tes études médicales, même pour passer l'internat tu peux t'inscrire au CHA et tu as une salle de travail pour y travailler. CAP SUP c'est différent, c'est uniquement le système de préparation au concours

de la première année et pour ceux qui font des colles (et si tu travailles là-bas c'est pour quelle raison ?) parce que tout seul je n'arrive pas à travailler. Donc là-bas il y a des salles de travail, il y a des gens qui travaillent, bon il y a des gens de première année les trois quart du temps, et puis il y a quelques personnes qui sont en deuxième ou troisième année et qui ont l'autorisation d'y aller parce que euh... ils ont réussi leur concours disons euh à CAP SUP. Donc comme il y en a très peu qui réussissent généralement donc euh ça ne fait pas beaucoup d'étudiants qui viennent (Tu n'arrives pas à travailler seul ?) Difficilement parce que je manque de motivation quand je suis tout seul, parce que j'ai toujours pris l'habitude de travailler en groupe dès la première année, (se reprenant) enfin je veux dire en groupe c'est... (avec des gens autour quoi) Voilà, avec des gens autour disons, c'est une question de motivation, tout seul ici, là tout seul je n'arriverai jamais à travailler, je n'y suis jamais arrivé et c'est pas maintenant que j'y arriverai. Nan nan nan, et même, c'est même pas une question d'être seul ou pas, c'est une question de lieu en fait je crois parce que euh là-bas même quand je suis tout seul j'arrive à travailler tu vois ce que je veux dire ? Parce que là-bas c'est le travail, je sais que j'y vais c'est pour travailler c'est une ambiance de travail. Ici euh je viens uniquement là pour regarder la télé ou pour faire des apéros avec des amis ou bouffer mais c'est tout. Mais je ne viendrais pas là pour travailler » {étudiant en DCEM1, habite seul un logement indépendant dont la mère est propriétaire (milieu supérieur)}

A l'inverse, les étudiants sociologues, qui ne bénéficient pas d'un tel système, n'ont le plus souvent d'autres alternatives que de travailler, si l'on excepte il est vrai les bibliothèques universitaires dont on sait cependant qu'elles se prêtent plutôt mal au travail studieux³⁵¹, sur leur lieu de vie, quel qu'en soit par ailleurs les conditions, c'est-à-dire précisément dans un espace et dans un temps non spécialisés, généralement polyvalents et pluri-fonctionnels où les sollicitations les plus diverses peuvent se multiplier voire se faire directement concurrentes de l'étude.

Enfin, dernier point ici, parce que les étudiants sociologues ne travaillent pas, comme leurs homologues médecins, sous la pression plus ou moins permanente et l'action régulatrice d'un emploi du temps volumineux (voire intensif comme lors de l'année du concours) qui, parce qu'il laisse peu de temps disponible pour le travail personnel à réaliser, produit peu ou prou sinon un effet d'enfermement du moins de coupure symbolique entre

³⁵¹ Dans *Rapport pédagogique et communication*, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Monique de Saint-Martin écrivaient déjà que « la bibliothèque n'est guère favorable au recueillement studieux. L'observation confirme, s'il est besoin, que la plupart des utilisateurs de la bibliothèque universitaire se donnent l'air d'y travailler plus qu'ils n'y travaillent vraiment ». Sur plusieurs comportements observés, plusieurs « indiquaient la distraction et le relâchement, les uns ne cessant de consulter leur montre dans l'attente du départ, d'autres bavardant avec leurs voisins », BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude et SAINT-MARTIN Monique de, *Rapport Pédagogique et Communication*, Paris, Mouton/La-Haye, 1965, p.112. De même, plus récemment, Bruno van Dooren remarquait que « avec la difficulté d'organiser le temps et l'espace dans l'université, la bibliothèque tend à devenir, par défaut et non par choix, un lieu de substitution : les salles de lecture se transforment en salles d'études ou de permanence, c'est-à-dire en salles de travail en groupe, en espaces de rencontre, de rendez-vous, de discussion, en zones ludiques ("baladeurs", jeux divers...), éventuellement en salles d'attente. Bref, ce qui était l'occurrence devient la norme. Ainsi, dans le langage, la bibliothèque universitaire n'apparaît plus comme un espace de continuation de la pédagogie, de l'étude l'"équipement culturel", de la détente et du passe-temps plutôt que du travail intellectuel », VAN DOOREN Bruno, « En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? », *Esprit*, n° 194, août-sept. 1993, pp.145-146.

le temps des activités scolaires personnelles dont l'accomplissement ne supporte guère les tergiversations et les dispersions trop importantes, et celui des activités non-scolaires.

Bref, là où, antérieurement, l'institution réglait, séparait et distinguait d'elle-même, par un ensemble de marqueurs sociaux institutionnels, témoins de l'existence d'un ordre explicite, les pratiques scolaires *dans le temps et dans l'espace*, instaurant du même coup un ensemble de frontières clairement établies entre l'espace et le temps des pratiques scolaires et les autres espaces et temps sociaux, dès lors négativement définis comme "extra-scolaires" (familial, amical, professionnel, etc.)³⁵², tel n'est plus le cas en sociologie. Les étudiants de sociologie, en ayant à la fois peu d'heures de cours et peu de travail personnel à caractère incompressible, sont dans une large mesure "libérés" de la majeure partie de ces contraintes d'organisation spatio-temporelle, c'est-à-dire des contraintes les mieux faites pour imprimer une régularité aux pratiques et pour les démarquer du reste des activités sociales, familiales, amicales, professionnelles, etc., qui diffèrent tant par leurs logiques sociales de fonctionnement que par leurs logiques d'organisation.

C'est donc tout un ensemble de marqueurs institutionnels d'organisation dont l'importance est grande dans la structuration des activités sociales en ce qu'ils coordonnent, séparent, délimitent, règlent, etc., le fonctionnement et le cours des différentes pratiques, qui disparaissent avec la filière de sociologie. Tels les emplois du temps scolaires (quotidiens, hebdomadaires), rigoureusement établis et d'un seul tenant qui, outre le fait qu'ils impriment un rythme régulier et soutenu aux apprentissages en leur donnant des cadres spécifiques, démarquent nettement dans l'objectivité des faits le cours des activités scolaires des autres domaines d'activités, le temps et la sphère du travail du temps de "repos" (domestique, amical, de loisir...), la semaine du week-end, etc.

Comme nous l'explique à ce propos l'un de nos interlocuteurs, « *il y a autant de chances que je bosse un dimanche que je bosse un jeudi. Je ressens plus trop les week-ends comme des week-ends vu que j'ai plein de jours libres* ». Et d'ajouter : « *Depuis que je suis à la fac, les vacances c'est pareil, ce n'est pas distinct du reste, je peux aussi bien bosser au milieu des vacances...* ». De ce point de vue, la faculté de sociologie ne crée guère les conditions sociales d'un temps et d'un espace d'apprentissage *institutionnellement* réglés.

Cette liberté que l'institution octroie sans compter place ainsi les étudiants dans la situation d'une "alternative" objective entre *les vicissitudes du mélange des genres et des registres sociaux* lorsque par exemple, ayant à travailler scolairement dans l'univers domestique, c'est-à-dire dans un cadre extra-institutionnel et faiblement spécialisé, l'espace des relations domestiques³⁵³ et amicales interfère avec le scolaire³⁵³, et *les vicissitudes d'une auto-détermination prescriptive*, toujours difficile à réaliser et à tenir, de séquences spatio-temporelles d'apprentissage spécifiques et séparées qui tente de reproduire ou de recréer, au sein même de cet univers de relations non institutionnalisés, les conditions d'un espace de travail relativement autonome.

³⁵² Historiquement, la spécialisation ou séparation spatio-temporelle a d'ailleurs partie liée avec l'autonomisation de la relation pédagogique qui, en tant que telle, instaure un lieu et un temps spécifiques : l'école. VINCENT Guy, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, Lyon, P.U.L., 1980, 344 pages, et VERRET Michel, *Le Temps...*, Opus-cité, pp. 110-116.

³⁵³ Une étude menée sous la direction d'Olivier Galland montre en effet que : « De façon nette et massive, le domicile est le lieu privilégié pour le travail universitaire loin devant la bibliothèque universitaire. 90% des étudiants disent travailler le plus souvent chez eux (...). La rareté des lieux disponibles à l'université pour étudier en dehors des cours explique largement ce recours au domicile personnel. Les locaux sont souvent surchargés et très rares sont les moments où les salles de cours ne sont pas occupées (...) », in *Le Monde des étudiants*, Paris, P.U.F., 1995, p. 32.

II. Les contours mal définis du travail personnel

Outre les problèmes d'organisation des activités scolaires étroitement liées à la faiblesse de la prescription institutionnelle et de l'encadrement temporel, la difficulté du passage de l'enseignement secondaire à la sociologie, de l'occupation du temps de travail personnel, de sa définition et de sa structuration, se trouvent dans ce contexte d'études encore renforcés par la *nature même des tâches intellectuelles à réaliser dont les objectifs, les contenus, les contours et les moyens demeurent souvent mal définis et délimités.*

A cela, une double raison qui tient pour une part au fait que le travail personnel demandé aux étudiants ne fait pas toujours l'objet, tant au niveau de ses finalités que de ses modalités, d'une *explicitation précise de la part des enseignants et plus généralement de l'institution* qui, en n'organisant pas les conditions d'une transmission méthodique des techniques du travail intellectuel (par l'exercice et l'entraînement régulier par exemple), laisse planer le flou et le doute à la fois sur le travail à accomplir dans le cadre des apprentissages et sur les manières d'accomplir ce travail...

Elle tient pour une autre part, ce qui est en partie liée, au fait que les différents exercices d'apprentissage à réaliser dans ce contexte d'études (de lecture et d'écriture de textes sociologiques, d'enquête de terrain, etc.), qui tous supposent peu ou prou un travail de fabrication intellectuelle (de recherche, d'élaboration, de composition...), trouvent pour principe des logiques de connaissance *relativement peu codifiées*, à la fois parce que les démarches, les actes et les étapes qui président à la réalisation de ces différents travaux intellectuels ne font pas toujours l'objet d'une claire partition, et parce qu'ils ne reposent pas sur l'application ou la reproduction de modèles de raisonnement explicites strictement transposables.

II.A. Les exigences relativement imprécises des sanctions institutionnelles : dissertations, commentaires, dossiers d'enquête...

Alors que, pour résumer, nous l'avons déjà dit, les étudiants médecins sont dès l'abord confrontés à des corpus de connaissances systématiques et prédéfinis, à des objectifs de travail explicites³⁵⁴, à des sanctions institutionnelles dans leurs modalités très précises³⁵⁵ ainsi qu'à des actes d'apprentissage très ciblés³⁵⁶ auxquels ils sont par ailleurs longuement et régulièrement exercés lors de la première année, les étudiants sociologues ont affaire aux exigences plus imprécises, et dans une certaine mesure plus incertaines, d'exercices et de sanctions institutionnelles telles que les dissertations, les commentaires, les dossiers et mémoires, ou les fiches de lecture...

II.A.1. Un travail de fabrication intellectuelle

Plus imprécis et dans une certaine mesure incertain, les différents exercices d'apprentissage qui prévalent en sociologie le sont d'abord en ce qu'ils reposent peu ou prou sur la *réalisation d'un travail de fabrication* (écriture de textes, construction d'argumentations, travail de conceptualisation, commentaires d'auteurs et de théories...) dont les termes ne sont pas entièrement donnés, préalablement à tout effort d'élaboration.

³⁵⁴ En raison notamment de l'existence de programmes détaillés, de nombreux manuels de cours, d'annales d'examen pour l'entraînement et l'exercice, etc.

³⁵⁵ Questions à Choix Multiples, Questions Rédactionnelles Longues, Questions Rédactionnelles Ouvertes Courtes, schémas et cas cliniques.

³⁵⁶ Comme le fait par exemple d'avoir à mémoriser le plus fidèlement possible les différents contenus de cours...

Chaque nouvel exercice (un exposé sur un livre ou un auteur, un objet de recherche, un sujet de dissertation...), qui toujours renvoie plus ou moins à des questionnements sociologiques spécifiques et au traitement de réalités sociales particulières, est en quelque sorte l'occasion de "réinventer" peu ou prou ce qu'il y a à faire, à dire et à penser, et de redéfinir ainsi les limites, les orientations et l'organisation de son travail personnel.

En ce premier sens, les dossiers, mémoires, dissertations, en fonction desquels les apprentis-sociologues doivent travailler, présentent déjà un certain nombre d'indéfinis. Car ils laissent, dans une certaine mesure, le champ des investigations ouvert puisqu'ils exigent et/ou supposent, outre la reprise des cours, l'entreprise de recherches documentaires, de lectures, un travail de mises en fiche et de prise de notes, de même que la construction de textes sociologiques. C'est ici, pour une bonne part, au travail d'investigation documentaire et d'écriture plus ou moins dirigés qu'il revient de cerner ou d'approfondir les contours des questions mises à l'étude, leurs enjeux, leurs lignes saillantes.

Travail qui déjà, en soi-même, recouvre davantage d'indéfinis (« *mais c'est sûr qu'à des moments on se pose des questions euh est-ce qu'il faut vraiment faire comme ça ?* » ; « *des fois on a peur de ne pas avoir complètement cerné le truc* ») que lorsqu'il s'agit d'oeuvrer à partir de contenus établis et "déjà-là" dans la perspective de sanctions institutionnelles qui ne laissent guère de place à l'équivoque. Que faut-il lire et comment ? Quels sont les auteurs qui ont traité de tel ou tel problème ? Que faut-il retenir de ses lectures ? Comment les utiliser ? Comment s'assurer d'avoir bien compris ? Quels sont les enjeux et les questions théoriques à soulever ? Quels arguments, quels concepts et quelles références convient-il de mobiliser à l'appui de ses propos ? Comment rédiger un texte sociologique ? Comment organiser son propos, son argumentation, son raisonnement ? Il y a là autant de questions ou de problèmes pratiques induits par la nature même du travail à réaliser et dont la résolution ne relève pas de procédures formalisées.

« Au niveau de l'avant projet il nous laisse rédiger une petit fiche, machin, avant projet, contenu de l'avant projet c'est-à-dire euh... expliquer le thème, expliquer euh notre intérêt pour le thème euh tout ça, après notre problématique, nos différentes hypothèses euh, puis il faut faire une synthèse de tout ça et cette synthèse elle est hyper dure à faire parce qu'il faut quasiment résumer tout ce qu'il y a avant, c'est-à-dire le terrain, les éléments qu'on a pour l'instant, les documents qu'on a recueillis, en fait c'est un peu euh... voilà vous allez avoir plein d'informations comme ça, vous allez orienter votre recherche d'information selon tel thème que vous avez défini selon vos hypothèses et votre problématique et euh en fait tout ça on doit le rendre en peu de phrases, et déjà là en fait cette synthèse l'année dernière c'était on la relisait euh (...) souvent de même que la problématique, on la révisait vraiment souvent pour se fixer là dessus et pas s'égarer en fait » {Baccalauréat B ; Père : Dessinateur industriel ; Mère : Secrétaire}. « Bourdieu, c'est quelqu'un qui est indispensable au niveau sociologique mais je trouve qu'il est quand même peu explicite et c'est dommage, parfois on n'a pas l'impression qu'il s'adresse vraiment à des étudiants, à des gens qui sont quand même euh... je veux dire il est peut-être un petit peu dans son monde, sur sa planète, et parfois il survole un peu tout ça je trouve il est difficile à comprendre Bourdieu, et dans certains cas j'ai un petit peu l'impression de perdre mon temps avec lui, m'enfin c'est dommage parce que c'est vrai que Bourdieu c'est quand même fondamental c'est incontournable » {Baccalauréat

B ; Père : Commerçant, certificat d'études ; Mère : Assistante maternelle, BTS}
« (Angoissé) Là je parle plus pour ma (...) ma problématique parce que c'est quand même plus ce qui m'a (...) posé de problèmes, j'arrivais pas du tout à avoir un départ, à trouver ce que je voulais chercher et à savoir vraiment euh comment je devais m'y prendre pour euh par quel... quel bout commencer pour euh faire quelque chose de sociologique et c'était pas... et ça, c'était euh surtout en fait un manque de, enfin c'est toujours un manque de lectures à mon avis, un manque de théorie. Et là c'est pareil c'est euh (...) en fait j'aurais voulu pouvoir avoir cette théorie sans avoir à la faire et donc je me sentais pressé par le temps, donc trop tard euh j'aurais jamais le temps pour lire ce bouquin et de toute façon un bouquin ça me servirait à rien et donc c'est un peu bête sûrement (et est-ce c'est lié aussi au fait ça n'est pas forcément évident de savoir quoi lire euh où trouver les livres ?) Il y a eu aussi de ça parce que je m'étais euh un peu entêté à chercher des bouquins qui parlent précisément de mon sujet alors que j'aurais pu très bien chercher quelque chose euh... cette année ce qui m'a permis d'avancer c'est un truc qui n'a rien à voir avec ça (son sujet) enfin... pratiquement rien, c'est un bouquin sur l'action collective qui m'a fait démarrer, qui m'a fait trouver une idée pour mon sujet (...) et ça ça m'a fait euh enfin je ne sais pas vraiment peut-être pas mais j'ai l'impression que ça m'a fait faire un bond euh assez important » {Baccalauréat G1, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse, CAP de secrétariat}. « C'est vrai que parfois on ne sait pas trop euh comment faire, comment s'y prendre, ben par exemple euh... au niveau des livres et tout ça, est-ce qu'on aura beaucoup de références, est-ce que c'est utile, est-ce que bon ben... ou euh pour nos hypothèses, comment formuler nos hypothèses, bon ben ça c'est peut-être pas toujours évident donc euh... pour l'analyse aussi c'est vrai que c'est pas évident non plus, mais (...) on se débrouille hein je ne sais pas on... je vois pour ça Monsieur X là, l'année dernière, il nous aidait pas trop mal, il nous avait donné une méthode assez rigoureuse pour l'analyse de contenu tout ça, donc c'est vrai que pour ça il était pas mal » « C'est pas toujours facile d'avoir des références ou des auteurs sur un sujet. Par exemple, là je vois dernièrement je ne sais pas ça revient souvent, c'est Bourdieu quand on parlait de l'éducation tout ça je ne savais pas trop à quoi confronter son... bon j'avais la lecture de Bourdieu, mais je ne savais pas comment avoir l'avis d'un autre auteur » « Quand par exemple tout me semble intéressant dans un livre et que je ne sais pas vraiment (en souriant) choisir ce qu'il faut alors là oui c'est un gros problème, bon à ce moment là j'essaie de relire, de voir et puis là bon ben je ne rédige pas mais je fais des points, quand vraiment tout me semble intéressant euh c'est vrai que c'est un gros problème ou alors quand je ne comprends pas un raisonnement » {Baccalauréat A2 ; BTS de publicité échoué ; Père : Chef magasinier, niveau première ; Mère : Vendeuse, certificat d'études}. « Ce qui est compliqué aussi c'est que j'ai tout le temps fait des... dossiers à plusieurs, et cette année je le fais toute seule, donc je ne sais pas encore vraiment comment ça va se passer toute seule... parce que euh justement il y a un problème d'organisation de... comment m'y prendre quoi parce que c'est vrai que quand on est en groupe euh on travaille ensemble, on rédige

ensemble. Là il faut que je rédige toute seule, il faut que je trouve des idées toute seule enfin bon c'est (angoissée) ça me change quoi, mais euh, généralement avant quand on travaillait en groupe on rédigeait euh les brouillons ensemble, on faisait tout ensemble » {Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}.

II.A.2. Des séquences d'activités relativement longues et instables

Plus imprécis et incertains, les différents exercices d'apprentissage qui prévalent en sociologie le sont ensuite, parce que la construction d'une problématique, l'écriture et l'organisation d'une analyse empirique, la rédaction d'une fiche de lecture ou d'une dissertation par exemple supposent *un temps de préparation, d'investigation, de documentation, de lecture, d'écriture et de mise en forme relativement important* et que les phases, les principes et les opérations présidant à leur élaboration sont à la fois *moins stables et moins réglés* que ceux visant la préparation d'exercices codifiés comme les QCM ou les cas cliniques.

Les principes et les phases d'élaboration de ce type de travaux, qui repose sur tout un travail relativement long de documentation, de maturation des idées, de rédaction (prises de notes, ébauche de plans, écriture au brouillon, mise au propre...), c'est-à-dire sur la mise en oeuvre de postures de connaissance bien plus que sur l'application *stricto sensu* de modèles de raisonnement, demeurent relativement généraux (apprenez à poser les bonnes questions, il faut lire, lisez les bons livres, faites des plans, il ne sert à rien d'apprendre vos cours pour la dissertation, etc., disent souvent les enseignants) et réfractaires à leur subdivision en une série finie et réglée d'opérations intellectuelles à respecter. Dans nombre de situations d'apprentissage, les étudiants sociologues ne disposent pas de procédures formalisées sur lesquelles il suffirait de prendre appui pour réaliser les différents travaux disciplinaires.

Certes la construction d'une problématique ou d'une fiche de lecture, l'écriture d'une dissertation ou d'un dossier d'enquête, implique peu ou prou le respect d'un ensemble de procédures et de procédés techniques de fabrication. Mais ceux-ci ne fournissent que les cadres assez généraux d'une pratique intellectuelle qui relève par ailleurs d'un ensemble de *tours de main* techniques (ou de "recettes" plutôt que de procédures formalisées et définitives). Les étapes et les procédés de fabrication d'un commentaire de texte, d'un mémoire, d'une dissertation, d'une analyse, d'une grille d'entretien, d'un questionnaire, d'hypothèses de recherche ou d'une problématique sont en effet moins objectivés et moins codifiés que ceux qui conduisent à la préparation d'un QCM, d'un cas clinique par exemple.

Comment faut-il s'y prendre pour définir un objet de recherche, pour formuler des hypothèses, par quels procédés parvient-on, par exemple, à bâtir un guide d'entretien, un questionnaire ou un échantillon, comment s'organiser pour rédiger une analyse ou une problématique, pour mobiliser des références, trouver des idées ou des arguments pertinents et le moyen de les réinvestir dans son travail, « *par quel bout commencer pour faire quelque chose de sociologique* », comment passer des lectures d'auteurs à l'écriture d'un texte sociologique, comment organiser pratiquement la formulation d'un questionnement sociologique, etc. Voilà, là encore, un ensemble de problèmes pratiques d'organisation et de définition du travail intellectuel, de ses modalités et de ses étapes, qui ne trouvent pas ou peu, dans des procédures et procédés formels de solutions prédéfinies mais trouvent leur résolution, pour une part, au fil de la pratique d'apprentissage (dans la pratique en train de se faire).

« (Pour analyser des entretiens) Alors là ce que je fais ?! Il faudrait les analyser mais comme on a eu très peu de cours sur la façon d'analyser un entretien ça se fait un petit peu au feeling, on fait un peu... moi j'aime pas bien faire des choses sans savoir si ce que je fais ça va ou ça ne va pas... Chacun sa méthode et débrouille toi, ça ne me plaît pas bien quoi, mais en fait je trouve, j'analyse, je compare, je lis (...) Bon alors jusqu'à maintenant ça allait de faire comme ça, mais je ne pense pas que ça aille longtemps comme ça (sourire) il en tant que je m'arrête (rires)... En fait le problème c'est quand même de savoir comment analyser ce que les personnes disent en entretien, pourquoi elles le disent, comment, la façon dont elles le disent (...) puis les profs quand ils nous expliquaient ça à la limite j'avais même l'impression que eux aussi faisaient comme ça (c'est-à-dire sans trop savoir, en bricolant) c'était... je pense pas, mais c'est le sentiment qu'ils nous donnaient (...) j'ai l'impression de dégager ce que la personne me dit en fait, c'est-à-dire que je ne prends pas assez de recul, je n'arrive pas à analyser ce qu'elle dit c'est clair. Elle me dit un truc, bon ban voilà, elle m'a dit ça (éclats de rires) ! Et puis point quoi (rires) ! Alors si, rarement, j'y arrive, il m'est arrivé de faire des choses (en souriant) brillantes (rires) mais c'est très rare, et j'ai travaillé avec quelqu'un de l'année dernière sur un dossier de socio et on a eu ce problème là, et on avait beau poser des questions au prof, à part de nous dire que lui faisait ça euh rien (...) en fait on avait deux profs qui avaient deux méthodes différentes. Il y en a un qui était même à compter les mots, un truc complètement barbare, on y passait notre vie à faire ça donc non (en souriant) et l'autre je ne sais plus ce qu'elle faisait, c'était sous forme de tableaux mais j'avais un amalgame des deux méthodes... mais c'est pas encore le top. J'avais pris ce qui me plaisait dans les deux méthodes et que j'avais fait un peu à ma sauce (...) enfin personne n'est arrivé à me dire "tiens, ça c'est pas mal à faire, ça et ça" » {Baccalauréat A1, Père : VRP, Mère : Secrétaire}.

Cette situation est d'ailleurs génératrice d'incompréhensions vis-à-vis des enseignants qui, du point de vue des étudiants, ne font pas ou mal leur travail : ils enseignent et demandent de faire des choses sans prendre préalablement le soin d'énoncer clairement ce qu'il faut précisément faire, et comment le faire ; de *frustrations* également : les enseignants devraient être là pour guider et aider le travail mais restent évasifs et imprécis face aux demandes pratiques qui leur sont formulées, ne paraissent pas en mesure de solutionner les problèmes qui se posent concrètement ; mais également d'*angoisses* tant le sentiment qui prédomine chez les étudiants, dans ces conditions, est de faire sans savoir, d'avancer à l'aveugle, sans véritable repère, au "petit bonheur la chance", de bricoler dans *une sorte de vide prescriptif et évaluatif*...

« (Si les enseignants ont donné quelques conseils...) C'est parce qu'on leur a tiré les vers du nez presque, c'est parce qu'on était 25-30 à se dire on n'arrive pas à faire ça ! Ils ont été obligés, vu que l'année dernière c'était la première année qu'ont fait des entretiens et qu'on avait jamais eu à faire des analyses, donc il a bien fallu qu'ils nous donnent au moins un début quoi, et puis avec ce début ça ne m'allait pas parce que j'avais vraiment l'impression de tourner en rond, donc je veux bien retranscrire des entretiens, m'enfin si c'est pour le plaisir de retranscrire, ça ne me plaisait pas quoi... et puis encore maintenant

j'ai des analyses d'entretiens à faire, j'y vais vraiment euh... je marche sur des oeufs, je ne sais pas du tout (...) Je pose des questions autour de moi mais j'ai l'impression vraiment que tout le monde se débrouille comme il peut (...) En plus, en licence, on part du principe qu'on sait faire donc on ne nous en parle plus (...) dans le séminaire où je suis il y en a qui n'en ont jamais fait (d'entretiens), et les conseils, c'est nous qui les donnons, c'est pas les profs, et c'est pareil pour les analyses, personne a posé la question (...) Moi je trouve ça vraiment bizarre qu'on n'est pas de choses bien concrètes. C'est grave je trouve, c'est important, on essaie de faire un travail et tant qu'à faire un travail autant le faire comme il faut jusqu'au bout. Si c'est pour passer des entretiens et ne pas savoir les analyser ensuite, c'est dommage (...) J'ai l'impression que je passe à côté, c'est toujours le sentiment que j'ai, de ce qu'on me demande. C'est : je ne vais pas assez profondément dans les choses. Je ne vais pas suffisamment loin dans les... par exemple, la rédaction d'un mémoire, du dossier qu'on avait à faire l'année dernière en socio, c'était pareil, quand on devait travailler par thème euh fffff pour reprendre ce que les gens nous avaient dit, enfin analyser ce que les gens nous avaient dit, c'est la même chose, c'est toujours un problème, je passe plus de temps là-dessus que sur la rédaction de mon devoir proprement dit, c'est angoissant je trouve (rires jaunes) » {Baccalauréat A1, Père : VRP, Mère : Secrétaire}. « J'ai essayé de comprendre ce qu'est une problématique et ce que (en souriant) sont les hypothèses tout simplement parce que... j'ai beau en avoir fait pendant trois ans j'ai toujours pas vraiment cerné les choses. Il n'y a pas un prof qui a été capable de m'expliquer ce que c'était... enfin pas un qui a été clair là-dessus quoi, enfin tous ils ont été, ils nous disent à chaque fois euh "faites le et vous verrez bien ce que c'est"... donc euh... (rires) ben quand j'avais le dossier à faire... justement c'était avec X (rires), quand au bout de deux fois euh je l'ai rendu euh ce qui me paraissait moi être une problématique et des hypothèses, et que tout ce qu'il m'a dit c'est euh "c'en est pas ! Recommence !", ben au bout de trois fois je commençais à... bon j'étais prêt à recommencer quatre fois, cinq fois, à chaque fois qu'il me dise "c'en est pas, recommence", j'ai essayé de demander, de chercher puis apparemment euh il n'y a pas un prof qui m'a dit "une problématique c'est ça, c'est... ça se tourne comme ça, ça traite de ça, ça parle de ça, ça se fait comme ça", donc après euh, le seul moyen... d'en faire une, c'est d'en prendre une et puis de la refaire en l'adaptant à soi quoi » « Par rapport à mes hypothèses aussi donc j'ai retrouvé des trucs euh qui les confirmaient ou infirmaient et euh donc là j'ai développé pour essayer de traiter mes hypothèses quand j'ai trouvé d'autres trucs qui avaient rien à voir et qui se retrouvaient, je les notais aussi et j'en faisais une espèce de groupe d'ensemble euh... mais c'était très flou. Et, là pareil, je ne sais pas si ça vient d'un problème de communication ou de je ne sais pas quoi mais les profs de socio à l'époque que j'avais euh... ben ils étaient pas très clairs sur les façons de s'y prendre pour analyser, enfin même si euh en posant une question ils nous répondaient clairement sur euh... sur la question demandée, la réponse était euh tellement ouverte... que finalement on ne savait toujours pas trop où aller quoi... » {Baccalauréat C, DEUG MASS ; Père : Formateur, licence de

mathématiques ; Mère : Administratrice, DEUG de musicologie}. « Les bouquins en ce moment que je lis, c'est aussi pour euh voir un petit peu la démarche qu'ont eu ces sociologues, comment ils ont bâti leur euh leur enquête... parce que ça j'ai pas assez de recul mais c'est... enfin sur ce terrain ou sur un autre de toute façon c'est pas le problème, c'est sur l'étude sociologique en général (C'est-à-dire ?) Qu'est-ce que j'ai l'impression de ne pas savoir plein de choses en fait euh la construction d'un questionnaire je n'ai jamais fait de questionnaire donc ça euh en fait c'est l'inconnu, j'ai de la théorie là-dessus mais dans le concret si tu veux pour vraiment bâtir un questionnaire (Qu'est-ce que tu appelles un questionnaire, un questionnaire ou une grille d'entretien ?) Oui enfin, je ne suis pas encore déterminée sur euh ma méthode donc euh justement c'est tout un ensemble quoi, comment je vais justifier euh telle ou telle méthode, et ensuite comment je vais la mettre en place et euh j'ai pas assez de recul pour pouvoir actuellement dire je vais procéder comme ça. Donc il faut que je lise des gens qui ont... mais alors tant qu'à faire je lis des choses sur le sujet, et euh, donc ça m'apporte sur le sujet et sur la méthode (...) mais bon il faut que j'en lise plusieurs quoi [...] Pour moi c'est important parce que si tu veux je connais la démarche théoriquement mais concrètement ça m'est très dur de mettre... d'arriver à... mettre en pratique » {Baccalauréat D, 29 ans, Infirmière ; Père : Expert agricole ; Mère : Institutrice, École Normale} « Mon problème c'est que j'ai jamais fait d'entretien parce que l'année dernière j'ai fait de l'analyse de contenu et tout le monde a fait des entretiens l'année dernière, donc là j'ai vraiment du mal... justement j'ai discuté euh la semaine dernière avec une fille que je ne connaissais pas et que j'ai rencontré juste euh à la sortie d'un cours, je discutais avec une fille qui est en cours avec moi, puis je disais que j'avais des problèmes pour faire mes entretiens, et cette fille est arrivée puis elle m'a dit des trucs que je ne connaissais pas. J'ai acheté un petit bouquin que j'ai lu sur euh justement comment faire les entretiens, (angoissée) mais ça ne m'a pas avancé à grand chose, c'est les trucs 128 là euh les petits trucs rouges mais je trouve ça me... parce qu'ils ne disent pas comment faire une grille d'entretien ! Ils disent que des choses pour l'entretien lui-même, les relances et tout ça j'en ai entendu parler, ça n'est pas faire l'entretien en lui-même, c'est pas le problème, mais c'est préparer qui est un problème et là dedans ils n'en parlent pas Donc euh elle, elle m'a dit "il faut que justement tu poses des questions de façon à ce que tu ne donnes pas les réponses, et euh il faut faire le même entretien". Justement là j'étais mal partie je voulais faire euh presque des entretiens différents par rapport à toutes les personnes du groupe (de musique sur lequel elle fait sa recherche), parce qu'il y a une fille donc je voulais centrer sur la fille, et en fait elle m'a dit "non justement, il faut que les entretiens soient... les grilles d'entretien soient toutes les mêmes pour euh les personnes et c'est par rapport à ce qu'ils disent que justement ça va entraîner des changements..." enfin c'est des trucs qu'il faut que j'apprenne et puis... Bon, c'est vrai que notre prof il nous prend nos grilles d'entretien, seulement le problème c'est que mon entretien je l'ai fait avant de lui donner la grille, je lui ai donné la grille (en souriant) après avoir fait l'entretien donc c'était un peu... et puis là c'est pareil je dois faire un entretien je ne suis

pas passé par le prof avant. (Gravement) alors peut-être que je vais me rétamé, peut-être que... je ne sais pas (...) (Il n'y a pas de raison...) Ouais, non, il n'y a pas de raison mais euh c'est vrai que j'ai du mal euh puis même euh (...) le sujet je l'ai mais euh... savoir maintenant comment je vais rédiger euh, je ne sais pas, je n'en jamais fait donc euh c'est un grand mystère » {Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}. « Mon problème je pense c'est vraiment problème technique, pour écrire... peut-être (en souriant) que je me trompe mais là je me fais assez confiance je pense, je sais assez bien structurer comme je veux, mais ça dépend du sujet si c'est quelque chose qui m'intéresse j'arrive, si ça ne m'intéresse pas euh c'est n'importe quoi... mais je pense c'est surtout une question d'organisation hein (sourire) » {Baccalauréat suisse, études supérieures scientifiques, ex-Laborantine ; Père : Comptable, diplôme de mécanique ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

En effet, là où les apprentis-médecins procèdent par matières, anatomie pathologique, pharmacologie, biochimie, etc., et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, par chapitres, sous parties et paragraphes, c'est-à-dire donc travaillent à partir d'*unités discursives déjà existantes, objectivées, circonscrites*, qui peuvent être maîtrisées ou gérées successivement lors de *séquences d'activités relativement courtes, précises et délimitées* (la relecture, la répétition et la mémorisation d'un chapitre par exemple), les étudiants sociologues accomplissent un ensemble de tâches intellectuelles qui requièrent le plus souvent des *séquences d'activité relativement longues* (la seule lecture d'un ouvrage ou écriture d'un texte peut en soi-même prendre plusieurs jours de travail), plus complexes à gérer que des séquences d'activité plus courtes, mais aussi dans leurs formes *plus instables*.

La rédaction d'un texte sociologique pose en effet des problèmes d'organisation assez spécifiques qui à l'occasion peuvent se traduire par une série de contretemps, d'ajustements ou de revirements plus ou moins importants dans le travail, comme le fait par exemple d'opérer un travail préalable de lecture non pré-défini, d'annotation ou de prise de notes, d'être contraint à un moment ou à un autre et dans le temps même de l'écriture à des retours plus ou moins fréquents aux auteurs ou aux études, de mobiliser et de recourir à des références dont certaines n'avaient pas été initialement envisagées, de reprendre ou de réorganiser une argumentation, de construire ou de prolonger un nouveau développement, comme le fait encore d'éprouver des difficultés à formuler son propos, à expliciter et à présenter un raisonnement ou une interprétation, autant de difficultés plus ou moins prévisibles pour lesquelles il n'existe pas à proprement parler de réponses opératoires et standards immédiatement disponibles et dont la résolution peut prendre plus ou moins de temps...

Autrement dit, ce type de productions fait peser sur le résultat ou la réussite finale du travail entrepris, sur ses conditions de réalisation et sur les délais qui seront nécessaires pour atteindre le résultat escompté, etc., un plus grand nombre d'inconnus ceci d'ailleurs d'autant plus que le texte à rédiger doit être long et que ses auteurs sont encore, en la matière, de simples novices —, qu'un exercice de mémorisation effectué à partir d'une matière existante et délimitée ou qu'un exercice consistant à faire fonctionner, à reproduire ou à transférer, des modèles de raisonnements établis comme ceux par exemple qui gouvernent l'expertise médicale (cas clinique).

II.A.3. Une logique du plus ou moins pertinent

Enfin parce que, contrairement aux QCM, QROC et autres exercices de connaissance à caractère technique en fonction desquels les apprentis-médecins définissent et orientent leurs actes d'apprentissage, les dossiers, dissertations, notes de lecture, etc., qui mettent à l'épreuve la capacité au demeurant mal définie des étudiants sociologues à s'approprier et à réinvestir les différents ressorts du raisonnement et de la pratique sociologiques, bref à raisonner sociologiquement, n'éprouvent pas la connaissance dans une logique du juste ou du faux, de l'exact ou de l'inexact, mais fonctionnent selon une *logique du plus ou moins*

³⁵⁷ *pertinent et du plus ou moins significatif*, comme le fait, par exemple, de savoir mobiliser à bon escient un jeu de références disciplinaires pour y accrocher ses raisonnements ou encore des lignes d'analyses, des concepts et des méthodes nécessaires à la formulation d'un objet de recherche et d'un rapport à l'empirie...

Face à un QCM par exemple qui, comme c'est le cas en médecine, porte sur les éléments de connaissance donnés en cours, il s'agit de définir ou de retrouver en fonction du souvenir de la matière professée la ou les bonnes réponses parmi les différentes propositions énoncées. Les étudiants connaissent ou, au contraire, ignorent les choix qui conviennent à la question posée. Autrement dit, un exercice comme le QCM suppose l'existence de réponses définies sur le fondement desquelles les étudiants n'ont pas à revenir. La logique est ici celle du juste ou du faux, qui impulse l'apprentissage et la mémorisation systématiques des notes de cours. En outre, les annales d'examen mises, dans ce contexte d'études, à la disposition des étudiants, offrent à ces derniers le moyen de juger objectivement et précisément des acquis et des lacunes de leur travail. Les questions auxquelles ils ne savent éventuellement pas répondre sont autant de points précis de la matière professée à retravailler. En ce sens, les objectifs et les modalités du travail personnel sont, en médecine, clairement définis et délimités.

Mais à l'inverse, les réalisations et exercices auxquels sont confrontés les étudiants sociologues contribuent à rendre plus complexe et donc plus malaisée, en dehors de l'intervention directe des professeurs (de leurs corrections, de leurs contrôles, de leurs reprises), l'évaluation que ces derniers peuvent faire de la qualité scolaire de leurs propres productions, ou de l'adéquation de leur travail avec les attentes de leurs enseignants³⁵⁸. Ceci en raison même du caractère moins tangible (voire variable d'un enseignant à l'autre) des critères de jugement et des catégories d'appréciation qui tranchent de la qualité et de la réussite d'un exercice d'apprentissage, et du caractère moins défini des objectifs à atteindre. Ce qui est en jeu, ici-même, ce sont en effet des manières plus ou moins pertinentes de penser un problème, de formuler un questionnement, de le traiter, de mobiliser des acquis d'intelligibilité, de commenter des auteurs, de manipuler des concepts, de produire et d'interpréter un matériau empirique, de fonder une argumentation d'ensemble cohérente. Autant de principes, d'objectifs et d'exigences qui laissent planer un plus grand flou sur les pratiques d'apprentissage que les QCM, QRL, etc., auxquels sont confrontés les étudiants médecins.

³⁵⁷ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, pp.49-50.

³⁵⁸ Il suffit, pour s'en persuader, de penser aux inquiétudes des étudiants qui, lorsqu'ils rendent un travail de ce type et que leurs enseignants s'enquière des éventuelles difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'élaboration de celui-ci, doutent régulièrement et explicitement de l'intérêt de leur réalisation parce qu'ils ont du mal à évaluer s'ils ont su ou non répondre aux attentes de leurs enseignants.

Mon questionnement, mon texte, etc., est-il sociologique, ai-je effectivement rompu avec le sens commun, telle ou telle référence n'est-elle pas contradictoire avec telle autre, ai-je bien compris ce que dit tel auteur, qu'est-ce qu'une problématique théorique et plus généralement ai-je bien fait ce que l'on attendait de moi sont autant d'incertitudes qui traversent régulièrement le travail des étudiants sociologues et ses orientations, et qui découlent pour une part de la difficulté à évaluer non seulement les visées du travail qui leur est demandé (mon hypothèse est-elle recevable sociologiquement, fallait-il aborder telle question dans sa dissertation...) mais également ses fondements : à partir de quand un raisonnement est-il sociologique, comment l'évaluer.

II.B. Une confiance en soi timorée : l'examen comme échéance aléatoire

On trouve ainsi témoignage des incertitudes et des difficultés des étudiants sociologues vis-à-vis du travail à effectuer, de ses objectifs et de son évaluation, dans la faible assurance qu'ils manifestent généralement à l'égard de la réussite de leur année universitaire. Si cette faible assurance de soi relative est sans doute pour une part imputable aux parcours sociaux et scolaires qui caractérisent cette population, elle réside également dans le caractère plus imprécis des conditions et des modes de validation qui prévalent dans ce contexte d'études.

Contrairement à leurs homologues médecins dont la confiance dépend, pour l'essentiel, du volume de travail déjà fourni en vue des examens (« *Je me conforte dans cette idée, en me disant que j'ai travaillé, donc il n'y a pas de raison [...] c'est vrai que je ne suis pas du tout confiante si je sais que je n'ai rien fait derrière* ») la confiance en soi étant pour l'essentiel dans ce contexte d'études fonction du travail effectué (les étudiants médecins affirmant une forte confiance la justifie par le fait qu'ils ont « *bien travaillé* ») —, tout se passe comme si les étudiants sociologues, outre le fait de manifester un moindre optimisme, ne trouvaient pas dans les vertus de leur seul travail de réelles garanties sur l'avenir de leur année scolaire et ce d'autant plus que les étudiants concernés se sentent impliqués dans leurs études. Notons qu'en la matière, les différences intradisciplinaires (toujours moins accentuées que les différences interdisciplinaires) s'exercent davantage entre les étudiants qui suivent leurs études à plein temps, assidûment, avec un objectif précis à la clef, et les autres, qu'entre les étudiants de catégories sociales différentes³⁵⁹.

Aux yeux de ces derniers, le seul travail ne semble pas toujours suffire pour garantir un succès dont les modalités demeurent pour une part énigmatiques voire aléatoires : session finale qui met en jeu d'un seul coup toute une année de travail, crainte d'un sujet de dissertations auquel on ne saurait pas répondre, difficulté à évaluer la pertinence sociologique de son travail... Le constat formulé par Michel Verret dans les années 75 garde ainsi toute sa pertinence pour caractériser le rapport de cette population à l'épreuve

³⁵⁹ C'est d'ailleurs le type de constats qu'établissaient Christian Baudelot et *al.* : « Dans l'ensemble, (...) c'est l'hypothèse de *régulation* qui est la bonne. Au total, un étudiant d'origine populaire en médecine ressemble davantage à un étudiant bourgeois en médecine qu'à un littéraire, quelle que soit son origine. Il en va de même pour les étudiants bourgeois orientés en lettres ou en sciences : *l'homogénéité par les filières prime et, de loin, les hétérogénéités liées à l'origine de classe* », in BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, pp.106-107. « On voit clairement (...) que l'appartenance à un secteur de l'enseignement supérieur estompe fortement (au point d'effacer quelquefois) les différences liées à l'origine sociale. Quand il a réussi à rallier le camp prestigieux de la médecine ou des grandes écoles, l'étudiant d'origine populaire, fille ou garçon, acquiert une grande confiance en soi, envisage l'avenir avec précision, ne redoute pas la compétition du secteur privé, et du même coup vire à droite et abandonne le désir de la lutte collective. Les étudiants de milieu favorisé qui n'ont pas eu les atouts scolaires suffisants pour éviter le secteur lettres et sciences subissent l'évolution symétrique : nette évolution à gauche, volonté de se syndiquer, et, compensant une confiance en soi fortement entamée, orientation vers une carrière du secteur public », in BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants...*, *Opus cité*, p.112.

des examens : « l'examen est vécu par les quatre cinquièmes de la population comme une échéance aléatoire portant risque d'échec (...). Le doute sur soi-même, sur l'épreuve de valeur imposée par l'institution, sur la valeur de l'institution elle-même, le doute, donc l'incertitude, l'insécurité et le ressentiment, telle est donc la tonalité dominante du rapport vécu au temps universitaire »³⁶⁰.

« (Est-ce que tu es confiante pour ta licence cette année ?) (mimant la douleur) fffffff... fffffff (en souriant) moins confiante que pour le DEUG, parce que je sais que euh j'ai moins investi... et euh il y a ce cours d'éco euh qui est (en souriant) vraiment un péril (...) même l'autre cours qui rattrape, même si je comprends c'est une disserte et ça veut dire que je ne vais pas avoir une super note qui rattrape, et comme l'éco ne se rattrape pas avec autre chose alors j'ai un peu peur par rapport à ça... Mais je pense que je suis d'une nature angoissée alors euh j'ai toujours peur de rater et en plus c'est même pas euh par rapport... à la fierté ou je ne sais pas mais... déjà par rapport aux finances, parce que si je rate ça me créer encore plus de problèmes et puis je n'ai pas envie de refaire la même chose, de refaire la même licence euh les mêmes cours euh je trouve que ça n'apporte rien et je n'ai pas envie de faire ça » {Baccalauréat suisse, études supérieures scientifiques, ex-Laborantine ; Projet : Doctorat ; Père : Comptable, diplôme de mécanique ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}. « (Rires) pas tellement non, disons que c'est surtout par rapport à mon mémoire euh je ne le sens pas du tout alors... pas les autres choses pour l'instant ça va mais... parce que apparemment euh c'est quelque chose d'important (en souriant) pour la licence » {Baccalauréat D, mention "assez bien" ; Projet : Licence pour IUFM ; Père : Pasteur, études de mécaniques et trois ans d'études dans un Institut biblique ; Mère : sans profession, niveau baccalauréat}. « Disons qu'il y a certaines matières où euh bon je pense que ça ira, et d'autres où bon ben... je vois par exemple théories sociologiques euh on a vu sociologie du travail, sociologie de l'organisation, ça ne m'intéresse pas vraiment donc euh je ne sais pas si ça va être euh... ptt de toute façon comme la plupart des matières au partiel c'est surtout des dissertations, c'est pas évident de savoir quel est le sujet et si on a un sujet qui va nous intéresser ou non, donc je ne sais pas si je peux être confiante ou non » {Baccalauréat A2 ; BTS de publicité échoué ; Projet : Licence Père : Chef magasinier, niveau première ; Mère : Vendeuse, certificat d'études}. « Je ne suis pas confiante je suis (en souriant) déterminée c'est-à-dire que ça n'est pas tellement que j'y crois ou que je n'y crois pas euh que je crois ou pas en mes capacités euh c'est qu'il faut que je l'ai c'est tout, il n'y a pas le choix donc euh (en souriant) oui, je l'aurai, si je ne l'ai pas à la fin de l'année eh ben je serais rentrée dans la 4ème (en souriant) dimension je ne sais pas, il y aura eu quelque chose qui n'allait pas, non, je suis déterminée ! Je ne suis pas confiante je suis déterminée » {Baccalauréat A2, mention "assez bien" ; Pojet : Licence pour concours CPE ; Père : Agent de maîtrise ; Mère : Assistante maternelle agréée} « Oui et non (sourire), pareillement, d'un côté je suis persuadé d'avoir compris ce qu'on voulait de nous, je suis persuadé que la sociologie c'est un point de vue spécifique et qu'on voulait nous faire

³⁶⁰ VERRET Michel, *Le Temps...*, Opus-cité, p.667.

intégrer ça j'en suis sûr... [...] En revanche ce qui m'inquiète c'est euh le fait que la plupart des UV sont validées par dissertations, je m'en tire toujours en tout cas autour de 13-14-15 pourtant, mais je suis jamais sûr, je ne peux pas dire aujourd'hui je suis certain que j'aurai une mention en licence, [...] je préfère en avoir une mais euh je ne me fais pas d'illusion je n'espère pas avoir des notes proportionnelles au travail que je fournis parce que je me rends bien compte que euh si vraiment je voulais avoir une mention il faudrait que je bachote mon cours comme un fou, que euh je lise certains bouquins plutôt que d'autres euh parce que là je sais que je mets l'accent à fond sur le séminaire parce que je me rends compte que c'est ça le métier de sociologue en fait, plus que d'apprendre par coeur euh les cours enfin c'est la façon dont je vois les choses, mais pourtant euh le séminaire est coef 1 c'est ce que je trouve complètement incohérent donc euh c'est pire qu'en deuxième année en deuxième année le mémoire était coef 2 donc on pouvait se défoncer dedans... » {ESEU ; Projet : Doctorat ; Père : OHQ, niveau bac + 2 ; Mère : Employée dans une maison d'édition} « Non j'ai jamais été confiante pour tous les examens, enfin, j'y crois moins, cette année encore moins que l'année dernière parce que cette année il y a beaucoup plus de dissertes... et fff (sourire)... non cette année ça va être dur je crois (...) on verra bien » {Baccalauréat B ; Projet : Licence pour IUFM ; Parents : Gardiens d'immeuble} « Non parce que je ne sais pas du tout comment les profs notent déjà... je sais que de toute façon il va y avoir peu de pourcentage de réussite à la première session vu qu'à Lyon2, enfin à Grenoble la sélection se fait euh au DEUG avant tout, et en licence ils sont beaucoup plus euh cool en fait, et à Lyon c'est le contraire (sourire) c'est au DEUG ils sont plus relaxes ils laissent passer bien des gens et puis euh à la licence c'est là qu'ils cassent (anxieuse) alors euh ça me fait un peu souci mais on verra bien hein, de toute façon je vais faire comme d'habitude et puis peut-être que ce sera bon... » {Baccalauréat B, mention "assez bien" ; Projet : troisième cycle ; Parents : Agriculteurs exploitants en Ardèche, éleveurs-cultivateurs, exploitation > à 100 hectares, Certificat d'études}. « C'est difficile de dire, oui, je suis tout à fait confiante. Qu'est-ce qui me fait douter ? (4 secondes) Je sais pas il peut arriver plein de choses, du fait déjà qu'on ait que des partiels en fin d'année. Il y a très peu de partiels dans l'année donc ce qui veut dire qu'on n'a peu de chances de pouvoir rattraper quelque chose » {Baccalauréat A1 ; Projet : Licence pour IUFM ; Père : V.R.P. ; Mère : Secrétaire}. « Cette année, franchement, je suis vraiment désabusée parce que l'année dernière j'étais quand même relativement confiante et puis... ça s'est mal passé donc franchement cette année... » {Baccalauréat A1 ; Projet : Troisième cycle, agent culturel ; Père : Professeur des universités ; Mère : sans profession}.

Bref, là où les étudiants médecins savent précisément ce qu'ils doivent faire pour travailler et comment le faire (apprendre leurs contenus de cours et tester leurs connaissances à partir des annales d'examen), leurs homologues sociologues restent souvent dans l'expectative, dans l'incertitude et dans le vague quant à la nature des tâches intellectuelles qu'ils doivent réaliser et peut-être surtout quant à la manière de les réaliser. Tout se passe parfois comme si ces étudiants étaient déconcertés par le caractère relativement "impalpable" ou "intangibile" du savoir sociologique qui, tel qu'il est enseigné à l'université Lyon 2, s'offre

davantage à la connaissance sous la forme d'un ensemble de postures scientifiques, d'acquis d'intelligibilité et de principes de connaissance que sous la forme de contenus systématiques, définis et intégrés.

Au lycée, le travail reposait davantage sur l'apprentissage de contenus existants, de savoirs établis et délimités... Des choses précises et concrètes étaient à savoir, à apprendre, à travailler, et données comme telles par les enseignants et par les programmes d'études (contenus de cours, manuels, etc.), même s'il conviendrait sans nul doute de nuancer un tant soit peu ce propos à l'égard de matières comme le français ou la philosophie par exemple. Mais la sociologie dont l'apprentissage suppose la réalisation d'un travail d'appropriation et de réinvestissement de schémas interprétatifs, de raisonnements conceptuels et d'habitudes méthodologiques plus ou moins disparates, et non de contenus tout entier intégrés et constitués, recouvre, dans une certaine mesure, pour les étudiants, un caractère à la fois plus diffus, plus énigmatique, plus mystérieux.

Comme en témoignent parfois certaines réflexions désabusées, formulées à l'adresse des enseignants (« *j'arrive pas à comprendre en quoi ça consiste la sociologie* », « *j'ai toujours pas compris ce que c'est qu'une problématique, personne n'arrive à m'expliquer clairement* », « *mais les sociologues, ce qu'ils disent, c'est leur point de vue non ?* », etc.), ces étudiants éprouvent régulièrement des difficultés à comprendre la nature des objectifs qui président à leurs apprentissages, ce qu'ils doivent faire en matière de travail personnel et comment ils doivent s'y prendre.

III. Les mystères de la production intellectuelle et l'image romantique du travail intellectuel

Mais ce n'est pas tout. Car il faut dire, dans le même temps, ce que ces incertitudes dans le travail doivent à l'absence (au moins relative) d'explicitation des techniques du travail intellectuel, des objectifs qui sous-tendent la réalisation des différents travaux à accomplir et des manières de parvenir au résultat escompté. Pourtant, tout comme les autres activités, le travail intellectuel suppose, outre la maîtrise d'outils intellectuels plus ou moins spécifiques au type d'activité pratiquée, un ensemble de techniques de travail dont la maîtrise est constitutive des savoirs et des savoir-faire à s'approprier³⁶¹. De l'utilisation d'un agenda à l'élaboration de plannings, de programmes, de bibliographies, de plans, de fiches, de notes de lectures, de notes de synthèse, en passant par la prise d'un cours en notes et la réalisation de classements, de recherches documentaires, à l'utilisation de tables analytiques, d'index et de glossaires, etc., c'est tout un ensemble de techniques du travail intellectuel plus ou moins spécifiques que les étudiants sociologues doivent apprendre à faire fonctionner pour maîtriser les différents ressorts et exigences de leur savoir disciplinaire.

³⁶¹ Si l'image romantique du travail intellectuel et le « culte du Professeur, "dieu d'Aristote" c'est-à-dire "premier moteur non-mû" » qui hantent aujourd'hui encore « la réalité quotidienne des pratiques pédagogiques » pour reprendre la formule de Jean-Claude Passeron, tendent parfois à le faire oublier, un bref regard du côté des tous premiers "intellectuels", entendons par là ceux qui à partir du XII^{ème} et XIII^{ème} siècles commencèrent à faire métier du travail intellectuel et à s'y consacrer entièrement comme d'autres à l'époque cultivaient la terre ou faisaient le pain, suffit à nous le rappeler. Comme le montre Jacques Le Goff, ces derniers furent d'abord des "techniciens-intellectuels" munis d'un outillage spécifique (le livre notamment), de techniques de travail particulières (gloses, prise de notes, abréviations, cahiers de lieux communs...) et d'une méthode de pensée rigoureuse, la scolastique, qui tout à la fois exigeaient un long apprentissage et une patiente discipline. « Penser est un métier dont les lois sont minutieusement fixées » disait le père Chenu. Jacques Le Goff, *Les Intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Seuil, 1972, 191 pages.

Or, bien que reposant sur un ensemble de pratiques savantes (actes de lecture et de prises de notes ; fréquentation de théories, d'oeuvres et de textes savants ; recherches bibliographiques ; actes d'écriture, de composition, de problématisation, appuyés sur la littérature scientifique, un matériau empirique, etc. ; actes d'objectivation et d'analyse ; actes de terrain ; définition et organisation de son temps de travail, etc.), force est de constater que les études de sociologie n'organisent pas les conditions d'une transmission des techniques et des méthodes qui sous-tendent les différentes opérations de la connaissance contrairement aux études médicales qui, la première année tout au moins et par l'intermédiaire des cours privés, exercent régulièrement leurs étudiants aux différentes techniques du travail intellectuel en médecine, les contrôlent, les encadrent, et, ce faisant, leur inculquent expressément un ensemble de techniques de travail.

III.A. Formalité des remarques techniques et situations concrètes de la pratique

Si, lorsqu'on les interroge sur la question, les étudiants sociologues témoignent du fait que certains de leurs enseignants dispensent de « *petits conseils* » à caractère technique sur les manières dont il convient de travailler, d'organiser son temps, de faire une dissertation, de lire des textes scientifiques par exemple, il reste que ces derniers ne dépassent que par exception le stade de la remarque occasionnelle, du propos général ou de la recommandation formelle (il faut lire les auteurs en prenant des notes, faites des fiches, efforcez-vous de faire un plan de rédaction, faites-vous un programme de travail, apprenez à poser les bonnes questions pour problématiser, etc.) pour atteindre celui de l'exercice appliqué et de l'entraînement dirigé, réalisés à partir de tâches particulières, en réponse aux problèmes rencontrés dans le cadre du travail effectif et en fonction de contenus spécifiques.

D'où parfois, chez les étudiants, le sentiment d'un décalage entre d'un côté les conseils pratiques prodigués à l'oral et à l'occasion par leurs enseignants sur tel ou tel domaine de la pratique et, de l'autre côté, les problèmes concrets que posent les différentes situations effectives du travail intellectuel : prendre des notes de lecture, déchiffrer un texte scientifique, savoir y discerner l'essentiel du secondaire, faire un plan, rédiger une problématique, construire une grille d'entretien, etc., face auxquels ils se retrouvent seuls.

Cette situation tient pour une part il est vrai au caractère plus ou moins particulier des réalités et des problèmes sociologiques que les étudiants abordent par exemple dans le cadre de leur dossier de recherche. Dans cette optique, chaque problématique, chaque grille d'entretien, chaque lecture ou chaque auteur, renvoie à une réalité sociologique particulière, qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte d'études à l'autre. Ce qui vaut pour les uns ne vaudra pas forcément pour les autres.

Les procédés qui conviennent pour l'élaboration d'une grille d'entretien ou la définition d'un terrain d'enquête particulier par exemple ne seront pas exactement identiques dans le cadre d'un autre objet d'étude. C'est en "rebondissant" concrètement sur le travail en train de se faire, sur ses difficultés, sur ses choix d'argumentation, sur ses déficits d'intelligibilité, que les enseignants peuvent alors trouver le moyen d'inculquer ou de corriger progressivement des manières de faire, de travailler, etc., c'est-à-dire à mesure que les problèmes se posent et en fonction de questions spécifiques.

Mais cette situation tient également au caractère nécessairement formel de remarques techniques qui, pour ne pas trouver toujours les conditions de leurs applications concrètes, en restent souvent au stade du simple discours méthodologique détaché des préoccupations particulières et des situations concrètes rencontrées par les étudiants. Qu'il

soit dit aux étudiants que la lecture de textes sociologiques doit être armée de l'écriture et être accompagnée de prises de notes dans le temps même de la lecture est une chose. Une autre est de savoir comment s'y prendre concrètement face à un texte particulier par exemple...

« On a travaillé sur des questionnaires en première année, donc c'était des questionnaires, on a rassemblé tous les questionnaires, mais c'était un travail en commun c'est-à-dire que tous les tableaux étaient sortis en commun, et on a tous travaillé sur les mêmes tableaux, donc après on avait une problématique, on avait tous la même problématique, donc là c'est vraiment nouveau quoi, j'ai ma problématique, et j'ai mes entretiens et euh c'est par rapport aux entretiens que je dois euh faire un dossier, et ça c'est la première fois (...) donc ça me fait un peu peur quoi (mais vous ne vous faites pas aider par le prof ?) Si mais vu que euh tout le monde à son propre sujet, il y en a qui travaillent sur des photographes, ils y en a qui travaillent euh... en fait on ne peut pas beaucoup m'apporter euh par rapport à mon propre thème quoi [...] Bon on en parle, enfin le prof qu'on a euh il nous fait euh une heure de... déjà il nous a fait... jusque euh janvier deux heures de cours donc on ne discutait pas du tout des entretiens, enfin des dossiers, et puis maintenant il nous fait une heure de cours et pendant une heure on discute des dossiers, mais euh (...) je ne sais pas si c'est une méthode qui ne va pas ou euh (...) parce que bon je... en plus avec tous les étudiants bon ben on peut dire "ouais bon ben voilà euh j'ai tel problème, j'ai tel problème", mais il apporte pas vraiment de réponses euh il nous laisse un peu euh... en plus c'est normal parce que c'est vrai qu'on commence juste les entretiens, donc il ne peut pas non plus euh... ben je verrai après je pense » {Baccalauréat B, Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}. « On a bien eu des conseils par monsieur X mais dans la mesure où il aidait tout le monde, il expliquait à peu près la même chose à tout le monde et puis on faisait avec (...) il a donné des conseils précis mais on ne les a pas vraiment utilisés du moins... c'est dur d'être précis sur une enquête parce que ça change d'une enquête à une autre » {Baccalauréat B ; Père : Cadre supérieur dans l'import-export ; Mère : Professeur de français dans le secondaire}. « Je ne sais pas si j'ai véritablement appris à prendre des notes hein, je euh... je sais que j'ai eu un cours de prise de notes ouais euh... je pense que ça a plutôt été euh... ben des conseils qu'on te donne à droite à gauche mais sinon après c'est moi qui en le faisant quoi je ne pense pas avoir spécialement de méthodes. Le cours dont je te parle c'était à l'école d'infirmière c'était un truc ridicule quoi euh ben on nous disais euh prendre des notes c'est faire des abréviations euh... c'est euh... ouais c'était un condensé mais il n'y avait rien de... c'était un cours bateau quoi, il n'y avait rien de euh fondamental » {Baccalauréat D ; Père : Expert agricole ; Mère : Institutrice} « On apprend à faire des exposés si, il y a des profs qui nous en donnent tout le temps (des conseils) quelle que soit la classe où vous êtes quand il y a un exposé à faire, on vous donne des points de méthodologie : "faut faire comme ça comme ça" (...) mais non c'est jamais précis, ou alors c'est tellement général, tellement vague et ça coule tellement de source que... donc ça peut aider, mais les sacro-

saintes méthodologies très vagues qui coulent de source euh moi ça ne m'a jamais aidé hein, j'en ai eu mais euh une fois devant le travail on a beau reprendre la méthodologie on se dit toujours "oui mais bon d'accord, mais encore ?" »

« C'est pareil les conseils, c'est bien gentil, mais il n'y a que la pratique, donc, faut, à la limite des conseils c'est intéressant si c'est au moment où vous le faites, c'est-à-dire on vous le fait faire et on vous dit "non là ça ne va pas, là vaut mieux faire comme ça", mais autrement avoir quelque chose avant, bon ça va être euh (...) sur je ne sais pas parler fort, que tout le monde vous entende, etc., pas parler trop vite, articuler, c'est pas parce qu'on nous le dit qu'on arrive à le faire forcément, c'est un travail qui se fait, je dirais de longues haleine, c'est en le faisant, en se reprenant » {Baccalauréat A3 ; Père : Chef d'entreprise et Directeur général ; Mère : Caissière}. « On m'a donné plein de conseils mais c'est que des conseils hein (sourire). Tous les profs (ironique) ils disent plus ou moins vous prenez tant de temps pour ça en faisant très attention à bien comprendre le sujet, (en souriant) en séparant les idées les unes des autres euh parce qu'il y a tant de pourcentage de mecs qui sont sans cesse dans le hors sujet, bon et bref tout ce que les profs sont sans cesse en train de dire (sarcastique) après je n'ai pas trop... dans la pratique, je n'en tiens pas compte enfin du moins si j'en tiens compte mais inconsciemment je veux dire » {Baccalauréat B ; Père : Directeur financier ; Mère : Professeur de français certifiée}. « On ne peut pas vraiment dire qu'on nous apprend... on nous apprend à dissenter depuis qu'on a 15 ans, même pas, 12 ans, à faire des rédactions, après on ne peut pas dire qu'on nous a jamais appris, m'enfin on nous a jamais vraiment... je veux dire un grand texte on ne m'a jamais vraiment donné de conseils » {Baccalauréat B ; Père : Conservateur ; Mère : Professeur de français} « Pour le mémoire euh oui (...) en première année ils nous avaient donné une méthode mais c'était en gros c'était assez euh succinct quoi ils ne nous donnaient pas de détails (...) mais autrement non... pour les mémoires euh pas vraiment » {Baccalauréat A2 ; Père : Chef magasinier . Mère : vendeuse} « En fait les conseils que donnait le prof, c'était trop spécialisé par rapport au thème du séminaire, ce qui fait que si on fait un dossier sur un thème qui n'a rien à voir, ça ne s'adapte pas, la grille d'entretien ni les conseils qu'il peut nous donner hein ! Tout dépend de son thème en fait, il faut adapter les choses... » {Baccalauréat A1 ; Père : Professeur de chimie à la faculté de Dijon ; Mère : au foyer}.

Bref il n'est pas inintéressant de noter le décalage explicitement énoncé par les étudiants entre d'un côté les grands principes méthodologiques dispensés d'une manière générale, un peu formelle, et de l'autre les difficultés effectives et les situations concrètes de la pratique en face desquelles les grands principes deviennent bien abstraits.

III.B. Bricolage privé et expérience de l'intime : "les méthodes, c'est personnel"

D'où également ce sentiment, somme toute assez fréquent parmi les étudiants sociologues rencontrés, selon lequel « *les méthodes de travail, de toute façon, c'est personnel* » parce qu'il n'y a pas de méthodes de travail véritablement communes, transposables et valables pour tous, chacun ayant ses propres techniques, ses propres manières de faire et ses

propres manières de travailler qui, en tant que telles, ne sauraient convenir à d'autres que soi-même... Que l'argument fonctionne alors, d'une certaine façon, dans le discours étudiant, comme une dénégation plus ou moins explicite de l'existence de techniques de travail communes et rationnelles, cela ne fait guère de doute. Il reste que cette perception des choses, c'est-à-dire l'idée selon laquelle les méthodes de travail sont personnelles, c'est-à-dire relèvent du privé ou de l'intime et donc d'une expérience non généralisable ou non transposable, n'est pas sans fondement objectif dans la réalité des pratiques estudiantines.

Expérience personnelle, "originale", de l'intime et du fort privé, illusion d'une "liberté" dans les manières de faire, ce vécu particulier du travail intellectuel trouve en effet pour condition objective l'absence des conditions institutionnelles d'une inculcation et d'une explicitation rigoureuses des techniques matérielles qui, en laissant les étudiants "libres" de déterminer les moyens et les procédés à employer dans le cadre de leurs apprentissages les contraignent dans le même mouvement à se débrouiller seuls, c'est-à-dire dans le meilleur des cas à réinventer ou à re-conquérir dans leur coin, dans le bricolage privé, des techniques d'appropriation et de production des savoirs. « Ça vient comme ça en fait », « c'est à force d'habitude », « j'ai toujours fait comme ça », c'est-à-dire en pratique et en dehors de tout apprentissage explicite, sont ainsi les formes à travers lesquelles ces étudiants évoquent et justifient régulièrement, lorsqu'on les questionne, leurs manières de faire et de travailler.

« En première année euh j'étais... c'est là en fait où j'ai appris à travailler quoi, mais c'était un peu plus une expérimentation parce qu'on arrive dans un univers qu'on connaît pas, donc il faut s'adapter, il faut essayer des trucs voir ce qui marche ce qui ne marche pas, donc forcément bon il y a une part de risque, de risque plus important quoi, tandis que euh cette année un partiel je sais comment ça se prépare je sais comment... enfin je sais comment le préparer pour moi quoi, on sait plus où on va quoi, on sait plus où on va mais bon euh on monte une échelle de difficulté c'est tout, c'est assimiler les difficultés et les éliminer » {Baccalauréat B ; Père : Dessinateur industriel ; Mère : Secrétaire}.

« C'est difficile d'adapter des méthodes pour tout le monde moi je pense, peut-être que pour des gens qui sont bien réguliers, mais moi je sais que je ne travaille pas du tout de la même manière... j'ai ma façon personnelle de travailler donc euh alors c'est vrai que moi ça me... c'est un peu barbant pour moi ces trucs. Moi j'essaie d'avoir euh d'acquérir une méthode de travail personnel quoi » {Baccalauréat B ; Père : Conservateur ; Mère : Professeur de français}.

« Je pense que c'est chacun euh... il n'y a pas de méthodes euh... (en souriant) je ne sais pas, je ne pense pas (...) moi je sais que j'ai besoin de passer par l'écrit, ban il y a certaines personnes qui n'auront jamais besoin de passer par l'écrit. Donc il y a des gens qui ont besoin de recopier leurs cours, moi je n'ai jamais recopié mes cours, par contre je vais sur mes petites fiches, eh ban je n'ai jamais passé un partiel sans au préalable avoir fait mes fiches maintenant... le jour du bac j'avais mes fiches dans les mains et sur le trajet je les révisais alors qu'il y en a qui ne supportent pas ça, et c'est la veille, et c'est fini, on n'en reparle plus. Moi jusqu'au dernier moment je vais faire mes fiches, chacun est différent... » {Baccalauréat A1 ; Père : Contremaître ; Mère : sans profession}.

« (Organisation des idées d'une dissertation) Je pense que ça c'est vachement personnel enfin c'est... (en souriant) ça s'est fait comme ça euh... je dirais à force

d'en faire c'est... je ne pense pas qu'il y ait... il n'y a pas de méthodes universelles pour ça enfin ça se fait euh... chacun bosse comme il... comme il le sent quoi, et je pense que ça dépend quand même beaucoup de (...) du recul par rapport à l'épreuve qu'on passe aussi, mais ça ne peut pas vraiment s'apprendre. C'est-à-dire que c'est vraiment l'exercice final, c'est-à-dire qu'on ne peut pas, je ne sais pas, on peut faire quelque part je pense pendant la scolarité des exercices en vue de... mais c'est l'exercice final quoi, de même qu'on pourrait pas apprendre à... on ne pourrait pas apprendre à faire un roman par exemple » {Baccalauréat E ; D.U. de génie électrique, CAPET ; Père : Facteur à la retraite ; Mère : sans profession}. « J'ai toujours entendu dire à ce sujet là c'est que chacun a sa méthode de lecture et que à la limite euh il n'y en avait pas de meilleure que d'autres c'est suivant ce que tu recherches » {Baccalauréat D ; Père : Expert agricole ; Mère : Institutrice} « Le coup du plan ça on nous a dit "faites un plan ça aide et tout" quoi, mais sinon euh non, enfin à la rigueur on a tout dit si on dit "fais un plan" euh... mais c'est vraiment personnel » {Baccalauréat C, DEUG MASS ; Père : Formateur, licence de mathématiques ; Mère : Administratrice, DEUG de musicologie}.

S'il en est ainsi donc, sans doute est-ce parce que ces étudiants doivent, pour une bonne part et en dehors de toute transmission explicite et institutionnalisée des techniques de travail, apprendre à travailler en se débrouillant par eux-mêmes des situations intellectuelles auxquelles ils sont effectivement confrontés, notamment en bricolant tant bien que mal, avec plus ou moins de bonheur et dans le secret du cabinet, plus ou moins consciemment et systématiquement, des procédés et des dispositifs pratiques de lecture, d'écriture, et d'organisation de leurs activités³⁶²... Il n'y a pas toujours de commentaires à faire sur des pratiques qui, pour n'avoir pas fait l'objet d'un apprentissage explicite, peuvent ne pas être pensées et s'apercevoir comme telles, c'est-à-dire comme techniques de travail (« j'ai toujours fait comme ça », « de toute façon je ne pense pas avoir vraiment de méthodes », « il nous arrive de discuter de notre absence de méthodes de travail (en souriant) plus que de nos méthodes de travail »), mais sont plutôt vécues sur le mode de la débrouillardise voire même de la ruse ou du braconnage.

C'est le cas par exemple de ces étudiants, nombreux là encore, qui, parce qu'un livre, pour bien faire, devrait se lire en entier, vivent parfois sur le mode de la culpabilité, quelquefois de la ruse personnelle, en tout cas avec le sentiment qu'ils ne font pas "correctement" leur travail, le fait de ne pas toujours lire *in extenso* les ouvrages fréquentés, d'en sélectionner des passages, de n'en retenir, à la lecture, que des morceaux choisis au lieu de se consacrer à la totalité de la trame argumentative développée au fil du texte. De même en va-t-il de ces étudiants sociologues qui s'épuisent à vouloir, en première lecture, tout saisir d'une argumentation savante et s'inquiètent du temps passé à relire les mêmes textes. Comme si leurs aînés ne passaient pas eux-mêmes leur temps à lire et à relire les mêmes textes. Ils accomplissent ainsi sur le mode du braconnage des gestes

³⁶² LAHIRE Bernard, « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », *Conférences aux journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie"*, septembre 1995, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

intellectuels que ceux qui font profession d'intellectuel accomplissent communément de manière intentionnelle et méthodique mais qu'ils ne jugent pas toujours bon d'enseigner³⁶³.

« Soit on lit un livre soit on ne le lit pas [...] je suis une maniaque des mots [...] c'est pour ça que je ne lis pas beaucoup, c'est parce que je veux trop bien lire je pense que j'ai vraiment un problème pour ça. Alors je me dis il vaut mieux lire même si c'est mal plutôt que rien mais en fait je lis rien parce que j'ai trop l'impression de ne pas lire correctement (et il ne vous arrive jamais de ne lire que des morceaux, des chapitres ?) non, j'ai jamais fait ça (non, pourquoi ?) ben pareil, sauf des fois euh, j'ai dû faire ça quand des profs donnent des photocopies, nous disent "vous lisez ça pour la semaine prochaine", donc là je lis parce qu'on me donne un truc déjà mais euh quand c'est moi non je lis euh (...) je lis tout ou je ne lis rien quoi » {Baccalauréat A1, mention "assez bien" ; Père : Enseignant à l'École des Arts Appliqués de Lyon, artiste peintre ; Mère : Institutrice spécialisée}. « Là maintenant par exemple euh comme je n'ai vraiment pas le temps de tout lire euh ça m'arrive souvent maintenant en fait euh d'ouvrir un livre, de regarder dans la table des matières ce qui m'intéresse, déjà pour voir comment il est structuré le livre, et après pour lire euh un chapitre qui m'intéresse vraiment, ça m'arrive maintenant ouais, parce que euh j'ai pas le temps de lire euh je ne sais pas 300 pages d'un bouquin, dans toutes les matières il y en a tellement... ptt, en fait euh souvent maintenant je saute l'introduction parce que justement pour une question de temps, parce que euh souvent c'est un peu euh il raconte un peu la même chose sauf que ça arrive que, je sais c'est quelqu'un qui me l'a dit "il y a une introduction qui a été faite par tel ou tel qui est très bien", alors là je la lis, sinon euh comme ça non. Mais ça ne veut pas dire que plus tard je ne la lirai pas parce que je trouve ça un peu frustrant de ne pas pouvoir tout lire, mais c'est vraiment euh une question de temps » {Baccalauréat scientifique étranger ; Père : Comptable ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

III.C. Méthodologisme et hypercorrection

Enfin, c'est encore sans compter ici avec le "méthodologisme" par lequel, dans une sorte d'hypercorrection anxieuse, certains étudiants peu familiers de l'univers intellectuel cherchent à se rassurer et à combler le vide prescriptif auquel ils sont confrontés. Et si ce cas de figure semble plutôt rare puisqu'il ne concerne, dans notre échantillon, qu'un seul de nos enquêtés, il n'en est pas moins bien réel et significatif. La quête à la fois effrénée et inquiète, à travers la lecture de manuels écrits de préférence par des enseignants de grandes écoles, au détour de discussions avec des étudiants issus de classes préparatoires par exemple, de méthodes de travail, d'outils intellectuels, de trucs et de tours de main susceptibles de rendre le travail à la fois plus efficace, plus performant, plus rapide, etc., et le discours qui l'accompagne, tiennent en effet chez cet étudiant du rituel propitiatoire.

Extraits des notes ethnographiques.

³⁶³ A cet égard, c'est tout le mérite du Wright Mills de *L'Imagination sociologique* que d'avoir livré, à l'attention des jeunes apprentis-sociologues et à partir de sa propre expérience de sociologue, quelques uns des procédés et des conditions sociales constitutifs du travail de fabrication intellectuelle, ses nécessaires tergiversations, ses revirements, ses ajustements, etc., qui, trop souvent, restent dans le secret et l'ombre de l'oeuvre accomplie et nourrissent ainsi le mythe de l'aisance spontanée ou de la virtuosité naturelle...

A peine avons-nous commencé l'entretien que cet interviewé se lance dans une théorie personnelle sur les méthodes de travail. Il se dit persuadé que la maîtrise de méthodes de travail recouvre une grande importance dans la réussite et que, si l'on parvenait à trouver des méthodes adaptées, n'importe qui serait en mesure de réussir « *brillamment* » dans un domaine ou un autre (« *ça c'est une théorie que je me suis forgé, je suis convaincu que si on trouve les méthodes adaptées on peut faire apprendre des choses très poussées à n'importe qui...* »). Il est manifeste que cet étudiant se soucie de ses manières de travailler. Le thème des méthodes de travail revient régulièrement tout au long de l'entretien. Cet étudiant en fait même, de son propre aveu, une préoccupation obsessionnelle : il théorise la théorie de la méthode, fait des vérifications de vérifications, il réfléchit sur ses propres méthodes prises en elles-mêmes, au point que celles-ci deviennent parfois inopérantes m'explique-t-il : « *les méthodes c'est vraiment un truc qui me préoccupe depuis (...) les méthodes ça c'est vraiment un truc qui me préoccupe depuis pas mal de temps donc euh c'est-à-dire sur le plan de la méthode c'est parfois je peux faire des méthodes de méthodes et des trucs assez graves qui en arrivent à ne plus être efficaces du tout. Donc c'est pour ça par exemple il y a des fois je me rends compte que je fais des vérification de vérifications, double vérifications, revérification (...)* » ; « *les méthodes c'est vraiment un truc quasiment obsessionnel* ». C'est ainsi qu'au fil des questions que je lui pose sur ses manières de travailler, ses dispositifs pratiques, il dévie "spontanément" sur ce qu'il nomme sa théorie personnelle et emploie des termes comme "maniaque", "calcul" pour qualifier son rapport aux méthodes. Cet étudiant tient d'ailleurs, à propos des méthodes mais également d'autres domaines de pratiques, un discours du second degré, quasi-analytique et théorisant : « *je pars du principe que* » ; « *c'est une théorie que je me suis forgée* » ; « *j'ai vraiment travaillé les méthodes en elles-mêmes* » ; « *c'est mon postulat de départ* »... Ses propos traduisent, sur ce domaine, une grande effervescence, une grande anxiété et, à l'évidence, une certaine inquiétude. Il ne se contente pas, dans ses réponses, de dire ce qu'il fait, de décrire ses manières de faire. Il interprète, théorise, fait parfois des métaphores savantes, cite des textes savants. Tout se passe comme si cet étudiant par son souci de maîtrise s'enfermait dans une sorte de méthodologisme anxieux. Son point de vue, ses propos sont "esthétisant" dans le sens où il semble considérer les méthodes comme une finalité sans fin, pour elles-mêmes et en elles-mêmes. Il intellectualise fréquemment. Les méthodes feraient tout, seraient en elles-mêmes suffisantes.

Son méthodologisme est encore repérable par le type d'étudiants qu'il prend pour « *modèle* » selon sa propre expression. Des étudiants de B ou de classes préparatoires (qu'il met sur un piédestal). Il évoque à plusieurs reprises leur culture générale, leur habitude de la dissertation. A la suite d'un examen, c'est ainsi qu'il prend la peine par exemple de lire non seulement sa propre dissertation mais encore celles de ceux qui réussissent « *brillamment* ». Selon lui les élèves qui sortent de classes préparatoires font des dissertations extrêmement structurées, ont « *un prêt à penser* » important. Il cherche à s'inspirer de leurs exemples dans ses propres manières de faire. La référence à ces étudiants « *performants* », ces clercs d'élite est incessante, implicitement ou explicitement : il évoque d'ailleurs explicitement le modèle d'une étudiante qui présente à ses yeux un ensemble de facilités scolaires, s'agissant notamment de la vitesse et de l'efficacité de ses lectures.

Il prend également exemple sur les dissertations corrigées cherchant ainsi à rendre ses écrits plus performants. Il consulte régulièrement des livres de méthodologie, qu'il choisit toujours en fonction de la formation de l'auteur : il faut que celui-ci ait fait l'ENS parce qu'il s'agit des « *meilleurs* ». En outre, il manifeste sans cesse le souci de gagner du temps, d'être plus efficace, plus « *rentable* » tout en restant « *rigoureux* ». Il cherche à maximiser sa

pratique dans une sorte d'hypercorrection nerveuse et inquiète. A l'évidence, cette boulimie méthodologique révèle, chez cet étudiant qui ambitionne de faire un doctorat, un besoin de réassurance, de repères, dans un univers dont il n'est pas familier. {ESEU ; Père : Ouvrier hautement qualifié ; Mère : Employée dans une maison d'édition}.

« Les philosophes grecs ont beaucoup écrit sur les techniques par lesquelles les intellectuels pouvaient mieux maîtriser leurs savoirs, les mobiliser, les réviser, etc. (par les prises de notes sur les textes lus ou sur des événements, les fréquentes relectures des notes prises, la méditation sur des citations d'auteur, la constitution de cahiers de réflexion, la correspondance écrite ou encore la conversation entre pairs). Ces petites techniques de constitution de soi, de son savoir, font partie des conditions non-dites de la réussite universitaire, et en donnant à voir ces petits actes apparemment banals, ordinaires d'écriture et de lecture, on fournirait des armes intellectuelles à tous ceux qui se sentent justement totalement désarmés face aux demandes scolaires. En définitive, l'explicitation de ces actes les plus ordinaires, non-conscients, du travail intellectuel est nécessaire si l'on veut dissiper le mystère de la production intellectuelle »³⁶⁴

Car en l'absence institutionnalisée d'une formation aux techniques du travail intellectuel, par l'entraînement contrôlé et l'exercice régulier par exemple, d'une explicitation détaillée des objectifs du travail personnel et des moyens à mettre en oeuvre, l'enseignement tend parfois, en sociologie, à recouvrir l'aspect de la *mystagogie*, sorte d'initiation pour initiés, dans le cadre de laquelle les différents actes et ressorts du travail intellectuel relèvent du curriculum caché de la vie universitaire et comptent au nombre des secrets du métier, davantage qu'il ne recouvre celui de la *pédagogique explicite*. « Pourtant rien n'est plus dangereux que l'implicite en matière scolaire. Quand une discipline prétend s'abstraire des règles communes, quand elle dissimule ses procédures, ceux qui déjouent le mieux ses pièges ont mis à profit leurs acquisitions extra-scolaires »³⁶⁵.

III.D. Les secrets du métier et le poids du nombre

III.D.1. Démographisation et difficultés matérielles

Il est clair que la forte "démographisation" et "hétérogénéisation" qui affectent, depuis plusieurs décennies, des filières comme la sociologie ne sont pas pour rien dans cette situation et que, plus généralement, comme le notaient déjà les auteurs du *Rapport pédagogique et communication* « les difficultés matérielles de toutes sortes qui pèsent aujourd'hui sur le fonctionnement de l'université française ont leur part, souvent déterminante, dans la détérioration du rapport pédagogique »³⁶⁶.

Contrairement à ce qui se passe dans les établissements à plus faible densité démographique, et, par exemple, structurés par classes, « l'enseignant ne peut pas être, de

³⁶⁴ LAHIRE Bernard, « L'Incorporation... », *Opus-cité*.

³⁶⁵ COMPERE Marie-Madeleine, *Du Collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, p.215.

³⁶⁶ BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, SAINT-MARTIN Monique de., (sous la direction de.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton/La Haye, 1965, p.14.

la première année de premier cycle jusqu'au doctorat, le tuteur de tous et de chacun »³⁶⁷. En un certain sens, l'absence d'une inculcation et d'un entraînement aux techniques intellectuelles trouvent d'abord ses conditions dans l'organisation concrète, quasi matérielle, des relations d'apprentissage. « Assurant pleinement son rôle dans la diffusion d'un savoir qu'il contribue à créer, [l'enseignant] peut donner à l'étudiant plus d'initiative pour se former à son rythme et selon son niveau de départ »³⁶⁸. Mais le nombre d'étudiants auquel il doit faire face, leur répartition non par classe mais par cours, la primauté de la parole magistrale dans l'enseignement, la liberté d'assistance aux cours, les échéanciers placés en fin d'année universitaire, etc., définissent une situation objective dans laquelle les enseignés sont censés pallier seuls leurs difficultés, combler leurs lacunes, organiser et déterminer les objectifs et les directions de leurs travaux, les moyens d'y parvenir, bref accomplir tout un travail personnel d'apprentissage et, sans bien souvent l'avoir jamais appris, se débrouiller avec les différents ressorts de la connaissance.

Là où la classe par exemple, espace spécifique tout entier orienté en direction de l'action d'éducation, permettait encore aux enseignants du secondaire d'avoir affaire à une entité et à un nombre limité d'enseignés, de les fréquenter régulièrement, de connaître et d'identifier leurs élèves, de suivre leur progression, éventuellement de répondre à certaines situations particulières, à certaines de leurs demandes, de les exercer, et de coordonner les différents enseignements, les enseignants d'université, et particulièrement de sociologie, dispensent des cours spécifiques, peu ou prou indépendants des autres cours eux-mêmes prodigués par d'autres enseignants, sans que ces derniers soient toujours coordonnés dans un programme d'études précis, à l'adresse d'un public étudiant volumineux que seul le cours en un même lieu réunit et qui, d'une heure à l'autre, est susceptible de se reconstituer autrement.

Dans ces conditions où prime, comme l'écrit Pierre Bourdieu, l'« atomisation de la fonction professorale » qui s'oppose à la « concentration des tâches pédagogiques »³⁶⁹ entre les mains de quelques uns, et le « monologue théâtral »³⁷⁰ de l'amphithéâtre dans le cadre duquel il n'est guère possible d'identifier et de connaître les étudiants qui assistent aux enseignements (ni par le nom, ni, généralement, par le visage, ni même par la place lorsqu'il s'agit d'auditoire de taille importante), les enseignants n'ont ni les moyens d'évaluer, par l'instauration d'un suivi régulier et soutenu, les problèmes de compréhension du discours qu'ils professent, ni non plus les moyens de répondre autrement que par le discours à ceux qu'ils peuvent anticiper ou percevoir, par l'exercice ou l'entraînement régulier par exemple.

On comprend que les étudiants soient ainsi placés dans la position d'un « déchiffrement de moins en moins malhabile des messages »³⁷¹. « Tout dans l'organisation actuelle de l'enseignement, depuis la forme et la disposition des salles ou la taille des auditoriums jusqu'au système et aux critères d'examen, en passant par les exercices qui y préparent ou l'organisation du curriculum, favorise la distanciation réciproque du professeur et de l'étudiant »³⁷².

³⁶⁷ MIQUEL Alain, *Les Bibliothèques universitaires. Rapport au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*, Paris, La Documentation Française, 1989, p.22.

³⁶⁸ *Ibidem*.

³⁶⁹ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, Opus-cité., p.133.

³⁷⁰ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, Opus-cité, p.20.

³⁷¹ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, Opus-cité, p. 15.

³⁷² BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, Opus-cité, p. 20.

III.D.2. La pédagogie, une affaire du primaire

En outre, les conditions même de recrutement des enseignants sur la base de leurs travaux et de la qualité de leurs productions intellectuelles qui, historiquement, à partir du XIX^{ème} siècle, conduisent à une séparation nette entre les fonctions et le déroulement des carrières d'enseignement des facultés académiques et du système secondaire auquel elles restaient jusqu'alors subordonnées (les carrières des facultés académiques correspondant désormais aux carrières hautes de l'enseignement), contribuent à affranchir de toutes préoccupations pédagogiques des enseignants reconnus avant tout et d'abord pour l'"originalité" de leurs travaux, pour leur contribution au développement d'un savoir, c'est-à-dire pour leur activité intellectuelle plus que pour la qualité de leur activité d'enseignement, laquelle leur est précisément accessible en tant que professionnel d'un savoir... « Penseur original", "mana du verbe", et "virtuose" de la connaissance selon l'image qu'en donne l'archétype dominant, l'intellectuel, en son style inégalable, ne saurait concéder ou sacrifier à la pédagogie, activité "primaire" et tâche subalterne, sans renoncer du même coup à tout ce qui, à ses yeux, forge sa valeur irremplaçable³⁷³.

III.D.3. Romantisme et secrets de métier

Mais il y a peut-être plus encore. Gageons que cette situation n'est pas non plus complètement étrangère aux représentations romantiques du travail intellectuel dont les disciplines à dominante littéraire (entendu en son sens large) sont encore les héritières. Le romantisme (dont nous sommes encore les héritiers directs) et la nouvelle conception historique de la littérature dont il est le représentant constitue en effet ce moment historique où les techniques intellectuelles se voient progressivement expulsées de la sphère du travail intellectuel et transmuées en véritables secrets du métier, ceci au profit d'une nouvelle esthétique littéraire et intellectuelle où prime l'initiation, le sentiment, l'émotion et l'inspiration sur la raison, l'analyse technique et l'érudition.

Comme le montre fort bien à cet égard Marie-Madeleine Compère, c'est avec l'avènement du romantisme que succombe, vers la fin du XVIII^{ème} siècle, l'ancienne rhétorique humaniste dont l'art pourtant s'appuyait sur un appareil technique et théorique explicite, respectait des principes et des « techniques savamment mises au point : recherche des arguments (inventio), pertinence de leur organisation (dispositio), efficacité de leur présentation (elocutio) »³⁷⁴. A l'ancienne sécheresse de la rhétorique humaniste, de son appareil sophistiqué et de sa complexité technique, le romantisme substitue et préfère les émotions enchanteresses des belles-lettres, les contraintes certes plus légères mais à la fois plus subtiles du rapport inspiré et sensualiste aux oeuvres qui, pour sa part, puisqu'il est supposé être naturel ou ne pas l'être, relève davantage de l'initiation que de l'apprentissage explicite.

Pourtant le romantisme ne fait table rase du passé qu'en apparence. Car en discréditant l'ancienne rhétorique, le romantisme, loin de la supplanter et de lui substituer de nouvelles techniques oratoires et discursives, contribue à la faire basculer du côté de l'intuition savante, d'un art mystérieux où prime le plaisir et l'émotion sur l'analyse raisonnée et technique. « Les prédilections humanistes faisaient du texte des modèles à imiter, elles tendaient à leur démontage technique, fondé sur l'érudition du maître. Dans le commentaire

³⁷³ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p.348.

³⁷⁴ COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du Collège au lycée...*, *Opus-cité*, « De la rhétorique aux belles-lettres », pp.209-215

moderne, le texte est d'abord objet d'un plaisir qu'on analyse ; l'élève est convié à l'apprécier comme lecteur, sans arrière-pensée utilitaire »³⁷⁵.

Avec l'avènement du romantisme, on passe ainsi d'un art intellectuel que les prédilections humanistes soumettaient à une discipline rigoureuse et explicite à laquelle leurs élèves, patiemment formés aux différentes techniques de l'art rhétorique, étaient longuement exercés, à un art qui, se moquant des lourdeurs de l'ancienne rhétorique, tend à ne plus vouloir rien montrer ni connaître de son aride "cuisine intellectuelle" pour lui préférer ce que pourtant elle contribue à rendre possible mais risquerait en même temps de désenchanter, l'émotion, le plaisir esthétique, et le rapport libre et inspiré plus que réellement critique et technique à la création intellectuelle³⁷⁶.

Or en restant largement silencieux ou à tout le moins évasif sur la question des objectifs et des moyens à mettre en oeuvre dans le cadre du travail personnel, l'enseignement prend ainsi en sociologie toute sa part dans la perpétuation de l'image romantique du travail intellectuel comme exercice de style inaccessible au profane et activité toute entière vouée à la création inspirée plus ou moins heureuse des uns et des autres. Il tend ainsi à transmuier le travail intellectuel, tout particulièrement aux yeux de ceux qui se trouvent les plus éloignés ou étrangers à la culture universitaire, en art libre et mystérieux au dépens d'une transmission explicite de techniques de métier.

Là où, par exemple, les cours privés des études médicales, tout comme les classes préparatoires aux grandes écoles, prennent le soin d'enseigner les méthodes de travail et multiplient les consignes "matérielles" à respecter pour la réalisation de devoirs (interligne entre les différents paragraphes, rendu d'un plan, élaboration de plusieurs brouillons, respect d'une marge, exigence de lisibilité³⁷⁷ par exemple), la faculté de sociologie tend à rester muette ou à tout le moins elliptique. On comprend que, dans ces conditions et s'agissant de la langue universitaire, les étudiants, dès lors qu'ils sont mis en demeure de produire à leur tour, par une sorte de mimesis et d'imitation globale, soient condamnés à une "rhétorique du désespoir" par laquelle « ils tentent d'évoquer et de restituer, hors de raison et de propos, avec une obstination qu'il serait trop facile d'imputer à la servilité, au prix de simplification, de dégradation ou de restructurations logiques (...), les tropes, les schèmes, ou les mots qui leur paraissent les plus caractéristiques de la langue magistrale »³⁷⁸.

³⁷⁵ COMPERE Marie-Madeleine, *Du Collège au lycée...*, Opus-cité, p.210.

³⁷⁶ GOYET Francis, « Introduction au Traité du Sublime », in LONGIN, *Traité du Sublime*, Paris, Bibliothèque classique, 1995.

³⁷⁷ BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'Etat...*, Opus-cité, p.116.

³⁷⁸ BOURDIEU Pierre et al., *Rapport pédagogique...*, Opus-cité., p.14.

Partie 4. L'emploi qu'ils font du temps

Introduction

Comme le montrent nos précédents développements sur les changements, voire les bouleversements, qui surviennent dans les rythmes de l'étude, la nature du travail intellectuel, les relations d'apprentissage, avec le passage des enseignés de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, la question des emplois du temps institutionnels, de leur volume, de leur structure, de leur organisation, s'avère, avec le type de savoirs à s'approprier et la nature du travail intellectuel à fournir, l'une des plus déterminantes et discriminantes dans la définition des pratiques et des comportements estudiantins.

Plus ou moins volumineux et contraignants, réglés et réguliers, rythmés et structurés, les emplois du temps institutionnels avec lesquels les étudiants doivent composer produisent de puissants effets de socialisation non seulement sur les pratiques et les comportements de l'étude (rythmes de travail, durée du travail, temps passé en cours et temps de travail personnel, etc.) mais également et au delà sur les styles d'existence des étudiants³⁷⁹ (heures de début et de fin de journée, implication dans les activités scolaires et/ou extra-scolaires, occupation du temps "libre" ou non encadré, exercice d'une activité salariée), ces deux niveaux n'étant pas complètement dissociables.

De même que les contenus, les modalités et les orientations de la pratique intellectuelle des étudiants dépendent logiquement de la nature des exercices à réaliser et des savoirs à s'approprier dans le cadre de leur discipline d'études avant de dépendre de tout autre facteur comme de leurs conditions sociales et matérielles d'existence plus ou moins spécifiques, de même les différents emplois du temps institutionnels des étudiants constituent-ils *une contrainte de base essentielle, première, et disciplinairement différenciante, dans les limites de laquelle s'inscrivent les variations interindividuelles* liées aux profils sociologiques des uns et des autres³⁸⁰.

Un emploi du temps universitaire très contraignant par exemple, avec de nombreux impératifs (de nombreuses heures de cours et/ou de nombreuses heures de travail personnel), un rythme soutenu (des journées d'études régulières commençant tôt le matin), voire une organisation intensive, qui surcharge les étudiants et les enferme dans des cadres temporels particulièrement restrictifs, limite sévèrement, en réduisant le temps disponible et en soumettant les enseignés à des horaires précis, les latitudes comportementales des étudiants, les possibilités de voir apparaître toute une série de profils étudiants spécifiques comme celui de l'étudiant salarié (à temps plein ou à temps partiel) ou plus généralement encore certaines expériences comme celle de la flânerie.

En d'autres termes, les différences dans les temps de l'étude et leurs modalités interviennent sur un plan interdisciplinaire avant d'opérer de manière intradisciplinaire, entre étudiants d'une même filière d'études ou d'un même groupe de filières d'études, la durée

³⁷⁹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.19.

³⁸⁰ GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996, p.35.

du travail des étudiants et leurs degrés d'implication dans les études dépendant d'abord et avant tout du type d'études poursuivi et donc, en l'occurrence, du type d'emploi du temps proposé. « Le temps passé à étudier dépend beaucoup plus du type d'études que des conditions de vie et des contraintes matérielles ; c'est le poste le moins compressible du budget-temps des étudiants »³⁸¹

L'emploi du temps de la filière d'études force-t-il peu ou prou le respect d'horaires réguliers et structurés qui ainsi s'opposent aux situations objectives de dérégulation (absence d'horaires, horaires irréguliers, jours avec et jours sans, heures creuses, faiblesse des obligations et de l'encadrement) ? Exige-t-il un investissement scolaire conséquent, une relative polarisation sur le travail scolaire, ou permet-il à certains étudiants de diversifier leurs centres d'intérêt, voire de faire l'expérience de la flânerie ? Quelle part fait-il au suivi des enseignements et au travail personnel ?

Quelle marge de manoeuvre laisse-t-il aux étudiants dans l'occupation de leur temps (horaires incompressibles, horaires facultatifs, temps laissé vacant...) ? Le temps laissé disponible, non encadré par l'institution, est-il une denrée rare donc chère et précieuse ou, au contraire, un bien abondant dont les étudiants peuvent être prodigues ? Laisse-t-il s'exprimer les variations liées, par exemple, à la diversité des situations et des conditions d'études d'une même population ou, au contraire, contribue-t-il à homogénéiser les comportements scolaires par l'imposition de cadres temporels contraignants... ?

Il y a là un ensemble de points déterminants qui, outre la nature des savoirs à s'approprier, permettent de compléter à grands traits le portrait scolaire des populations étudiantes mises à l'étude, de leurs rythmes de travail et conjointement de leurs rythmes de vie, de leurs journées et de leurs semaines, selon la place plus ou moins centrale ou au contraire secondaire qu'occupent les études dans leur existence sociale, la part du travail consacré au suivi des enseignements et au travail personnel, du travail encadré et du travail non encadré, la part des contraintes endogènes (à caractère scolaire) ou exogènes (extra-scolaire) sur l'occupation et l'organisation du temps, etc. C'est ce que nous voudrions voir rapidement maintenant.

Chapitre 10. Rythmes universitaires et temps de travail personnel : Le Deuxième Cycle des Études Médicales

D'abord directement pris en charge du point de vue de l'organisation, des modalités et du rythme de leurs apprentissages par les cours privés qui, à côté des facultés de médecine et par un système de colles hebdomadaires, entraînent aux épreuves du concours de première année et sous-tendent les efforts personnels à produire, les étudiants doivent, dès la deuxième année de médecine, apprendre à gérer leur travail personnel davantage par eux-mêmes, sur le moyen ou long terme, en dehors d'un contrôle institutionnel qui viendrait prescrire régulièrement et de l'extérieur le travail à effectuer...

Globalement moins intenses, les rythmes de travail des étudiants médecins demeurent toutefois soutenus, encadrés et scandés tout à la fois par un *emploi du temps chargé* qui structure, de l'extérieur, le temps de l'étude, les journées et les semaines, un *rapport*

³⁸¹ GRIGNON Claude et al., *Les Conditions...*, Opus-cité, p.36.

déséquilibré entre le temps disponible pour le travail personnel et le volume de travail à réaliser effectivement, et des actes d'apprentissage délimités réalisés en fonction d'objectifs explicites (programmes détaillés, QCM, QRC et QRL...). Les étudiants médecins sont ainsi, au-delà même de l'année du concours bien que sous des formes différentes, *maintenus au travail et temporellement régulés* par de nombreuses obligations universitaires.

I. Le temps de travail institutionnellement commandé : les contraintes d'une formation dédoublée

Si le Deuxième Cycle des Etudes Médicales 1, qui donc correspond à la troisième année de médecine, n'est déjà plus comparable, du point de vue des rythmes scolaires, avec la première année préparatoire au concours, force est pourtant de constater l'importance relative, comparativement à la sociologie en particulier, des obligations universitaires que doivent encore remplir les apprentis-médecins. Ce ne sont pas tant les heures de cours *stricto sensu*, dont le volume est légèrement supérieur à ceux de la licence de sociologie, qui contribuent à rendre ces impératifs universitaires plus conséquents, que *la formation dédoublée, universitaire d'un côté, hospitalière de l'autre*, entamée par les étudiants médecins lors de la troisième année d'études. *Aux heures de cours viennent alors en effet s'ajouter les heures de stages hospitaliers* qui, mis bout à bout, fixent un emploi du temps organisé et impriment une régularité aux activités d'apprentissage hebdomadaires.

L'emploi du temps universitaire, institutionnellement prescrit, de l'étudiant médecin DCEM1 associe en fait *trois grands types d'activités*. D'une part des *enseignements magistraux*, majoritaires parmi l'ensemble des enseignements dispensés. D'autre part, des *enseignements dirigés* (dont la fonction est d'organiser la reprise des enseignements magistraux par petits groupes) *et des travaux pratiques*. Enfin des *stages hospitaliers*.

Si les étudiants médecins troisième année n'ont guère plus de 22 heures à 23 heures de cours hebdomadaires, enseignements magistraux et dirigés compris (ce qui en soi est déjà plus que les étudiants sociologues de licence), il faut donc à ces heures ajouter celles, incompressibles, des stages hospitaliers et cliniques pour une durée approximative de 16-20 heures hebdomadaires.

Moins précis mais plus fiable que les Guides Théraplix des différentes UFR médicales (*i.e.* les guides de l'étudiant médecin des différentes facultés médicales lyonnaises) dont la comparaison semble indiquer des insuffisances dans l'indication des volumes horaires, les *textes de loi*, rapportés dans le *Guide théraplix des études médicales* commun à l'ensemble des facultés de médecine françaises, prescrivent un minimum de 1000 heures et un maximum de 1100 heures de cours tout confondu sur les années du Premier Cycle des Etudes Médicales 2 (deuxième année) et du Deuxième Cycle des Etudes Médicales 1 (troisième année).

Sur l'ensemble de ces 1000-1100 heures d'enseignement, 300 heures *minimum* doivent être consacrées aux enseignements dirigés et pratiques au cours de ces deux degrés universitaires. Enfin, 400 heures de stages hospitaliers doivent également être effectués au cours du PCEM2 (deuxième année) et du DCEM1³⁸² (troisième année).

³⁸² L'article 17 de l'Arrêté du 18 mars 1992 stipule ainsi que : « **Art. 17** - Les enseignements théoriques de deuxième année du PCEM et de première année du DCEM sont organisés soit par ensembles disciplinaires annuels, soit par modules. Le volume horaire global des enseignements théoriques, dirigés et pratiques de ces deux années ne doit pas être inférieur à 1000 heures, ni supérieur à 1100 heures. », in *Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, Paris, Théraplix, 1995-96, p.34. L'article 20 de l'Arrêté du 18 mars 1992 notifie pour sa part que : « **Art. 20** - Les enseignements dirigés (ED) et les travaux pratiques (TP)

Si, d'une UFR médicale lyonnaise à l'autre, de légères variations apparaissent dans les emplois du temps, celles-ci restent somme toute minimales. Etant donné qu'un minimum de mille heures d'enseignement est exigé entre le PCEM2 et le DCEM1, on peut globalement affirmer, sans trop déformer la réalité des choses, que les étudiants de troisième année doivent, sur l'ensemble de l'année universitaire du Deuxième Cycle des Études Médicales 1, assurer environ 500 heures de cours. Sur ces 500 heures, il faut en compter 150 pour les Travaux Pratiques et les Enseignements Dirigés.

En plus de ces heures de cours, les apprentis-médecins effectuent, sur une période d'environ six mois, *trois stages hospitaliers obligatoires (en médecine, en chirurgie et en laboratoire)*, soit l'équivalent de quatre matinées par semaine pour un total de 384 heures de stages environ sur six mois. Précisons ici que la totalité des heures de formation hospitalière sont effectuées sur la troisième année par les étudiants de notre échantillon. Ceci pour une raison simple.

Au moment de notre enquête, la réforme qui vise à introduire des stages en PCEM 2 (entre autres choses pour décharger l'emploi du temps de la troisième année) s'applique aux promotions qui suivent celles que nous avons interrogées qui, pour leur part, n'étaient pas alors concernées. Considérant enfin que seuls sont obligatoires, en médecine, les heures de Travaux Pratiques et d'Enseignements Dirigés ainsi que les stages hospitaliers³⁸³, il est possible d'affirmer que les apprentis-médecins DCEM1 assurent environ 550 heures incompressibles de formation sur l'année.

I.A. Les enseignements magistraux et le système des ronéotypés

Les cours magistraux, généralement dispensés les après-midi, ne sont pas obligatoires. Les étudiants médecins, dans leur immense majorité, n'y sont pas assidus. Des associations d'étudiants médecins assurent en effet, dans chaque UFR médicale et moyennant finances, la préparation et la distribution de cours ronéotypés établis à partir de la prise en notes systématique des différents enseignements magistraux par des binômes d'étudiants délégués à cet effet. La quasi-totalité des étudiants interrogés usent d'un tel service, soit, mais nous y reviendrons, pour éviter de se rendre à l'ensemble des cours, soit pour disposer d'un support de cours complémentaires à leurs propres notes manuscrites.

L'association étudiante la Corpo de l'UFR Lyon Nord par exemple regroupe ses étudiants adhérents par binômes qui, selon un échéancier fixé à l'avance, doivent régulièrement et à tour de rôle assurer la prise en notes des cours de la façon la plus précise et la plus exhaustive possible. Ceux-ci sont ensuite repris sous la forme d'un ronéotypé dactylographié et distribué à l'ensemble des étudiants médecins sociétaires, c'est-à-dire la quasi-totalité des interviewés.

Chaque groupe d'étudiants ou chaque binôme doit ainsi faire acte de présence aux cours pour lesquels il a la responsabilité de la prise de notes. C'est ainsi que ce système

doivent représenter au total au moins 300 heures au cours de la deuxième année du PCEM et de la première année du DCEM », in *Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, Paris, Théraplix, 1995-96, p.35. Enfin, l'article 20 de l'Arrêté du 18 mars 1992 spécifie que : « **Art 21** - Durant la deuxième année du PCEM et la première année du DCEM, les étudiants accomplissent au total 400 heures de stages cliniques d'initiation aux fonctions hospitalières devant leur permettre l'acquisition de connaissances générales en pathologie. Ces stages, non rémunérés, s'effectuent dans les services des établissements visés à l'art. 16 du présent arrêté », in *Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, Paris, Théraplix, 1995-96, p. 35.

³⁸³ L'article 7 de l'Arrêté du 18 mars 1992 indique en effet que : « **Art. 7** - Les enseignements sont théoriques, dirigés et pratiques, et comprennent des stages. L'assiduité aux enseignements dirigés, aux enseignements pratiques et aux stages est obligatoire », in *Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, Paris, Théraplix, 1995-96, p. 31.

dispense d'assiduité, au moins officieusement, les autres étudiants. L'organisation par binôme des tours de prise de notes répond à un double souci de sécurité et d'exhaustivité : qu'il y en ait toujours un pour prendre ce que l'autre n'aurait pas su ou pu prendre en notes ; que le maximum de choses puissent être prises avec le plus de précision possible.

« Avec les ronéos euh tu as tous les cours de l'année qui sortent. Il y a tout normalement, on fonctionne par binôme, chacun doit aller à deux heures de cours, on a un planning qui est fait et on va à deux heures de cours environ par mois, donc on est responsable de ses deux heures de cours vis-à-vis de tout l'amphi, vis-à-vis de tous ceux qui adhèrent au système ronéo, donc en général on prend tout, moi quand je suis de ronéo je prends tout le cours, et même l'année dernière quand j'allais en cours je prenais tout le cours. Je prends beaucoup plus de choses quand je suis de ronéo que... parce que quand je suis de ronéo j'essaie de prendre tout quoi, l'intégralité de ce qui est dit. [...] Pour la ronéo, il y en a un qui prend les schémas ou... enfin c'est une question d'habitude, maintenant j'arrive à faire une ronéo tout seul, on a deux heures à faire bon moi je fais la première heure et mon binôme fait la deuxième heure, on s'y prend comme ça. » {Étudiant en médecine troisième année, vice-président de l'association La Corpo}.

Autrement dit, dans les faits, les cours magistraux ne constituent pas un ensemble d'heures de cours incompressibles. Pour autant que nous puissions en juger, le volume horaire des cours magistraux, qui toutefois peut varier de façon relative d'une UFR de médecine à l'autre, tourne autour de 315 heures d'enseignement. Les Guide Théraplix des facultés Lyon Nord et Lyon Grange Blanche indiquent respectivement et par le détails 311 heures et 313 heures³⁸⁴.

I.B. Les enseignements dirigés et les travaux pratiques

Les enseignements dirigés et les travaux pratiques³⁸⁵ sont, pour leur part, strictement obligatoires. Mais surtout, et sans doute est-ce le plus important ici, le contrôle des absences est scrupuleusement assuré par les enseignants. Nous en voulons pour preuve les propos des étudiants enquêtés qui prennent grand soin de noter leurs horaires quand ceux-ci viennent à changer et l'assiduité dont ils font montre en raison même des sanctions qu'ils encourent au-delà de trois absences non justifiées : l'interdiction de se présenter aux examens et de passer les épreuves. Il y a là une différence avec la licence de sociologie dont les textes, qui rendent les TP également obligatoires, ne sont souvent pas suivi des faits, le contrôle des absences n'étant souvent plus alors assuré de façon systématique lors du deuxième cycle.

³⁸⁴ Guide Théraplix des études médicales, Lyon Nord, Paris, Théraplix, année universitaire 1994/1995 et Guide Théraplix des études médicales, Lyon Grange Blanche, Paris, Théraplix, année universitaire 1994/1995.

³⁸⁵ La Directrice Administrative de la Faculté Lyon Nord, lors de notre entretien, opère la distinction suivante entre les deux types d'enseignement : « Les travaux pratiques et les enseignements dirigés, il y a quand même une nuance entre les deux. Les travaux pratiques se font par petits groupes en laboratoire. Ce sont surtout des disciplines à connotation scientifique. Les enseignements dirigés, c'est plus la répétition du cours par petits groupes. C'est plus personnalisé. Mais cela se fait aussi par petits groupes. Cela nécessite peut-être moins de matériel, mais plus d'énergie du point de vue du personnel ».

I.B.1. Programme de la faculté Lyon Nord

- Anatomie pathologique - 1er semestre - CM 29 h - TP-ED 7h30
- Microbiologie - 1er semestre - CM 42 h - TP-ED 8 h
- Génétique - 2e semestre - CM 14 h
- Hémobiologie - 1er semestre - CM 28 h - TP-ED 11h30
- Parasitologie - 1er semestre - CM 19 h - TP-ED 11 h
- Pharmacologie - 2e semestre - CM 24 h - TP-ED 6 h
- Radiologie - 1er semestre - CM 14 h
- Séméiologie médicale - 1er et 2e semestres - CM 62 h
- Séméiologie chirurgicale - 1er et 2e semestres - CM 67 h
- Médecine d'urgence - 2e semestre - CM 12 h

I.B.2. Programme de la faculté Grange Blanche

[Programme de la faculté Grange Blanche³⁸⁷]

- Enseignements magistraux
 - Anatomie pathologique (28 heures)
 - Bactériologie, virologie (48 heures)
 - *Enseignements pratiques* (22 heures)
 - Génétique médicale (14 heures)
 - Hématologie biologique (32 heures de CM et 12 heures TD)
 - Hématologie cellulaire (16 heures de cours - 6 heures de ED)
 - Hémostase (8h de cours et 2 heures de TD)
 - Immunohématologie (8h de cours et 4h de TD)
 - Immunologie générale (30h - assiduité obligatoire)
 - Maladies parasitaires (16 heures)
 - TP (11 heures)
 - Pharmacologie (36 heures)
 - Séméiologie biologique
 - Biochimie clinique (24h)
 - Biophysique (15h)
 - Séméiologie chirurgicale
 - Le programme sera communiqué à la rentrée
 - Séméiologie médicale - initiation à la médecine (52h)
 - Séméiologie radiologique (18h)
- Travaux pratiques, enseignements dirigés
 - Anatomie pathologique (1er semestre = 12 heures)
 - Bactériologie (22 heures)
 - Hématologie (non indiqué)

³⁸⁶ *Guide Théraplix des études médicales, Lyon Nord, Paris, Théraplix, année universitaire 1994/1995*

³⁸⁷ *Guide Théraplix des études médicales, Lyon Grange Blanche, Paris, Théraplix, année universitaire 1994/1995.*

- Parasitologie (1er semestre, 24h)
- Pharmacologie (6h)

I.C. Les stages hospitaliers

Enfin dernier type d'activités, *les stages hospitaliers* sont également obligatoires et suivis des faits. Pour les étudiants de DCME1, ces stages hospitaliers constituent la véritable nouveauté de leur formation. C'est en effet la première année qu'ils se trouvent régulièrement impliqués dans la formation hospitalo-universitaire. Trois types de stage doivent être ainsi effectués au cours de la même année : *un stage de médecine, un stage de chirurgie et un stage en laboratoire*. La Directrice Administrative de la Faculté Lyon Nord nous précise que :

« Les stages sont obligatoires sur les 4 UFR [...] Les choix hospitaliers sont organisés par la faculté en fonction des résultats aux examens. C'est-à-dire nous faisons un classement par ordre de mérite, nous appelons les étudiants et nous établissons des listes que nous leur proposons. Ils doivent choisir dans trois listes : médecine, chirurgie et laboratoire. Ils doivent choisir sur les trois et en fonction de leur classement ils prennent un service de médecine en hiver, un service de laboratoire au printemps et un service de chirurgie en été par exemple ».

L'ensemble de ces stages est soumis à évaluation et doit ainsi être nécessairement validé.

Au total, en comptant les quatre matinées hebdomadaires réservées aux stages hospitaliers et celle généralement réservée aux Travaux Pratiques et Enseignants Dirigés³⁸⁸, les étudiants médecins *doivent assurer obligatoirement cinq demi-journées (généralement des matinées) de formation hebdomadaire* et ce sur un minimum de quatre à cinq mois. On mesure ici combien la troisième année de médecine régule le temps de l'étude et rythme la pratique d'apprentissage.

Dans une large mesure en effet, et contrairement à ce qui se passe en licence de sociologie, la configuration de l'emploi du temps des études médicales troisième année maintient, *de facto*, par sa régularité et son volume d'exigences, les étudiants médecins dans un état de travail : « *le matin, je vais à l'hôpital et l'après-midi je suis en TP parce que je les ai choisis en fonction (...) ça dure jusqu'à 4 heures, 6 heures ça dépend* ».

On se lève de bonne heure chaque matin pour aller travailler à l'hôpital, à l'université : « *La semaine on est obligé d'être à l'hôpital à huit heures, donc lever à six heures* » ; « *je vais à l'hôpital tous les matins donc à partir de huit heures et demie maintenant* » ; « *je commence donc l'hôpital à neuf heures* »... On est loin ici, comme on le verra, de la structure souvent chaotique des emplois du temps avec lesquels doivent composer les étudiants de licence de sociologie, avec ses heures creuses, ses temps morts, ses débuts de journée souvent tardifs, et ses irrégularités.

II. Des journées régulières consacrées à l'étude

³⁸⁸ Une circulaire de la faculté Lyon Nord affichée le 12 octobre 1994 à l'attention des étudiants précisait que : « *Les stages s'effectuent de manière continue les lundi, mardi, mercredi et vendredi de 8 H à 12 H, le jeudi matin étant réservé à des séances de TP/ED* ».

Le caractère extérieurement structurant de l'emploi du temps des études médicales troisième année apparaît d'ailleurs clairement à la fois dans les réponses spontanément positives des étudiants médecins sur l'existence éventuelle, dans leur emploi du temps, de journées "ordinaires" (au sens de régulières), et dans les récits qu'ils en effectuent. Clair indice d'une régularité des pratiques, à la question : "est-ce que vos journées se répètent dans leur déroulement ?", nos interlocuteurs répondent systématiquement de manière affirmative là où, pour établir la comparaison, les étudiants sociologues rétorquent souvent négativement.

En outre, les journées décrites, à quelques nuances près similaires d'un étudiant à l'autre, sont pour l'essentiel dominées et organisées par *les activités universitaires*. Il s'agit de *journées monorythmiques, souvent univoques, et pour l'essentiel consacrées à l'étude*³⁸⁹. C'est ainsi que ces journées "ordinaires" qui s'avèrent des journées d'études s'organisent, en raison même de l'ensemble des obligations universitaires, selon des principes et des impératifs globalement identiques. Au point qu'il est possible d'en établir une *description type*.

Ces étudiants se lèvent relativement tôt le matin, entre sept et huit heures, pour se rendre à leurs stages hospitaliers qui débutent entre huit et neuf heures selon les cas. Le stage clinique se prolonge jusqu'à la mi-journée, parfois même jusqu'en tout début d'après-midi, ce qui les conduit parfois à « *manger sur le pouce* ». C'est à ce stade de la journée que les variations les plus importantes apparaissent selon que les étudiants se rendent à tout ou partie de leurs cours dispensés l'après-midi, ou selon qu'ils choisissent de ne pas y assister si toutefois les cours en question n'ont pas caractère d'obligation.

Ces derniers rentrent alors chez eux ou se rendent dans un des nombreux cours privés (Le Cha, Cap sup...) pour travailler leurs cours dans les locaux appropriés ainsi mis à leur disposition moyennant finances. Les autres se pressent d'aller en cours qui débutent généralement à deux heures. Il leur est d'ailleurs parfois difficile de faire la jonction entre la fin des stages qui, pour certains, s'achèvent tardivement dans la matinée, et le début des cours. Enfin, une fois rentrés à leur domicile, ces étudiants soit se détendent soit cherchent encore, ce qui est souvent le cas, autant que leur « *courage* » le leur permet, à travailler leur cours.

A la question, "y-a-t-il des journées qui se répètent dans leurs déroulements ?", cette étudiante me répond : « *oui, ça c'est sûr !* » ; « *Le matin, donc stage jusqu'à ffff ça dépend, une heure, une heure et quart, une heure vingt. Donc après, soit je mange sur le pouce soit je ne mange pas soit je mange à la cafette. A deux heures je reprends les cours jusqu'à 4 ou 6. C'est plutôt 4 parce que les deux dernières heures on les vire. Après je rentre à la maison. Je discute avec ma mère et avec les frères qui sont là éventuellement [...]. Puis après si j'ai le courage je vais travailler. Ensuite je mange, on mange tous en famille, et puis après je travaille un petit peu après manger* » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : professeur de biochimie ; Mère : sans profession ; étudiante vivant chez ses parents}

« Tous les matins à partir de la troisième année donc on est en stage à l'hôpital. Donc mon premier stage, il fallait être là bas à 9 heures, mais maintenant c'est en chirurgie donc c'est 8 heures... d'habitude on a un cours de 8 heures à

³⁸⁹ Comme nous le verrons, non seulement de nombreux apprentis-sociologues se trouvent dans l'impossibilité de décrire ce qui serait une journée "ordinaire" dans la mesure où le déroulement de ces dernières varient d'un jour sur l'autre (« *ça dépend* ») pour une bonne part en raison d'un emploi du temps scolaire anormal. Mais force est de constater dans le même mouvement que, outre une grande variation d'un étudiant à l'autre, d'une situation d'études à l'autre, ce sont des activités extra-académiques qui structurent les journées de ceux qui, parmi eux, font la description d'une journée "ordinaire".

9 heures dans le service même, puis après il faut faire les observations des malades... La matinée se termine souvent vers une heure à peu près, voire plus quand on est au bloc, puis on va manger au resto U et après on va en cours à deux heures. Enfin j'ai pour principe d'aller à tous les cours, donc je vais en cours à deux heures puis j'en ai souvent jusqu'à 6 heures [...] ça fait lourd, c'est vraiment des journées très longues. Je rentre ici et puis je souffle, souvent je sors, je vais au cinéma, je vais chez des amis ou alors quand j'ai un examen je travaille ». {Fille célibataire, 20 ans ; Père : ouvrier garnisseur ; Mère : sans profession ; habite seule un studio en location} « Je me lève à 8 heures et quart, et je suis à Dégenette à 9 heures, je sors à midi et demie une heure et je viens ici, je mange et je repars d'ici à deux heures moins le quart. Alors soit je vais en cours, ce qui est souvent le cas à deux heures jusqu'à 4 heures, des jours ça peut être jusqu'à 6 heures, sinon je vais à CAP SUP comme je t'ai expliqué, et là je travaille. [...] Après je reste, 7 heures je reviens ici, enfin ça dépend des jours. Si c'est un vendredi souvent le vendredi soir je sors, le samedi pareil, il y a des week-ends où je reste là pour travailler parce que j'ai du boulot et il y a des week-ends je rentre chez ma mère parce que j'ai envie de rentrer » {Garçon célibataire, 22 ans ; Père : Chirurgien gynécologue ; Mère : sans profession ; habite seul un appartement dont sa mère est propriétaire} « Le matin je vais à l'hôpital et l'après-midi je suis en TP parce que je les ai choisis en fonction [...] ça dure jusqu'à 4 ou 6 heures, ça dépend. Quand ça finit à 4 heures, j'essaie de venir travailler ici (au Cha qui est un cours privé)... et quand ça finit à 6 heures je ne peux pas, (en souriant) je rentre chez moi,(...). Et quand je ne suis pas à l'hôpital, je suis là (au Cha) à 9 heures et demie jusqu'à 6 heures ». {Fille célibataire, 22 ans ; Père : ONQ ; Mère : Coiffeuse ; vit chez ses parents} « En gros si, ça s'organise en trois phases, premièrement le matin, où je vais à l'hôpital, deuxièmement l'après midi où euh on peut couper la poire en deux : la première partie qui va être des TP en général, sauf le mardis mais c'est des TP ou des dissections, des cours obligatoires, la deuxième partie où on a peu de temps, eh ben c'est là qu'on va travailler, puis le soir, c'est soit on travaille, soit euh bon plus maintenant on regarde la télé, on approche des examens, ou (...) soit je travaille, et je travaille là dans la maison de retraite au point de vue professionnel, pas point de vue universitaire » {Garçon vivant en concubinage dans un appartement de fonction, veilleur de nuit dans une maison de retraite, 24 ans ; Père : Analyste programmeur ; Mère : sans profession} « Donc je vais à l'hôpital tous les matins, donc à partir de 8 heures et demie maintenant [...] je finis autour de midi une heure, ça dépend, selon les consultations, si elles sont longues, si on a beaucoup de travail à l'hôpital, ça dépend un peu. Ensuite je vais manger à l'hôpital généralement, à moins que je n'ai pas de cours l'après-midi donc je rentre ici, sinon je reste à l'hôpital et je mange, généralement je reprends les cours à deux heures parce que (en souriant) il y a les TP. Donc je vais en TP, suivant l'heure à laquelle je finis, généralement je rentre ici, ça dépend de l'heure, généralement je rentre directement mais... si j'ai le temps je travaille avant de manger et après donc je bouquine, je regarde un petit peu la télé et après je retravaille, (en riant) bon ça m'arrive de ne pas travailler aussi (rires) ». {Fille

célibataire, 21 ans ; Père : Plâtrier-peintre ; Mère : Employée dans une crèche ; vit chez ses parents} « Je commence généralement, donc l'hôpital à 9 heures jusqu'à 13 heures, 13 heures 15 ça dépend [...] et l'après-midi, généralement on est en cours, ou en TP. On ne va pas à tous les cours, on sélectionne, on a un système de ronéo parce que autrement on n'y arrive pas, on est trop fatigué (en souriant) c'est vrai (...) ». Elle rentre chez elle et fait une heure de gymnastique. Essaie de travailler une heure et va se coucher. {Fille célibataire, 24 ans ; Père : Médecin généraliste ; Mère : Sans profession ; Habite chez ses parents} « C'est assez simple, je suis à l'hôpital, [...] entre 8 heures et demie et 9 heures, donc bus à 8 heures, 8 heures et demie. On sort de l'hôpital, en général, vers midi et demi, parfois une heure, c'est un peu variable selon les jours parce que c'est l'organisation du service alors c'est très variable selon les stages. Et puis ensuite les repas c'est à la cafette de l'hôpital. Alors après ça dépend suivant si j'ai des cours obligatoires, bon je reste à la fac, en ce moment tous les après-midi j'ai des trucs, donc [...] il y a des cours obligatoires, des cours où on est tenu d'assister, donc ça c'est pratiquement tous les après-midi. Donc si j'ai une heure entre les deux je reste à la BU bosser, et je reste en cours et puis j'ai jamais de cours après 6 heures donc à partir de 6 heures et demi je suis ici » (Fille célibataire, 20 ans ; Père : Architecte ; Mère : Architecte ; habite un appartement en location avec plusieurs amies étudiantes} « Le matin je me lève, je me prépare assez rapidement, je dois être à l'hôpital à 8 heures moins le quart, donc je travaille en ce moment comme aide opératoire, c'est un travail assez physique où j'apprends pas grand chose [...] je sors vers une, deux ou trois heures de l'après-midi, et puis je mange, chez moi, et ensuite au bout d'une heure à peu près, je me repose un petit peu, je repars à la fac et je travaille dans une salle de travail donc des cours photocopiés. Je travaille jusqu'à 7 heures à peu près, je reviens chez moi et c'est fini pour le travail » {Fille célibataire, 21 ans ; Père : Pépiniériste ; Mère : enseignante de Yoga ; studio en résidence étudiante}.

III. Ascétisme scolaire et travail personnel

Les études médicales de DCEM1 impliquent donc un niveau relativement élevé d'*ascétisme scolaire*. D'autant qu'à ces heures d'études "officielles", de nature incompressible, il faut encore ajouter celles, nombreuses, consacrées au *travail scolaire personnel*. En plus des horaires institutionnellement prescrits de la formation, cours et stages, *les apprentis-médecins sont en effet au nombre des étudiants qui doivent fournir un effort conséquent et régulier de travail personnel*.

III.A. La prescription par le volume des cours

Si le travail universitaire personnel des apprentis médecins de troisième année, pas davantage que celui des apprentis sociologues, n'est plus guère organisé et contraint par un ensemble de prescriptions institutionnelles régulières (contrôles, rendus, etc.)³⁹⁰,

³⁹⁰ Les apprentis-médecins n'ont plus, sauf exception, ni devoirs à faire, ni exercices d'application, ni contrôles continus qui rendraient institutionnellement incontournable et nécessaire la réalisation d'un travail personnel régulier et soutenu. En tant que tel, le travail

l'accumulation rapide et matériellement quantifiable d'une masse de cours à réviser fonctionne cependant comme une sorte de *déclencheur* du travail ou de *rappel à l'ordre* et joue sur la perception de la nécessité plus ou moins imminente de se mettre au travail.

Contrairement aux apprentis sociologues dont l'importance plutôt ténue des obligations universitaires ne les aide guère à matérialiser le travail à effectuer, le volume des cours accumulés par les apprentis médecins est en revanche véritablement *prescriptif*. Il met rapidement les étudiants en demeure de s'acquitter de leur travail tant il leur permet de mesurer, d'évaluer, de visualiser pratiquement et matériellement, l'état du retard ou de l'urgence dans lequel ils se trouvent.

C'est ainsi, par exemple, que ces étudiants expriment souvent, lors des entretiens, leur souci de ne pas accumuler un retard mesurable (et mesuré) à l'aune des cours encore non travaillés qui s'entassent sur un bureau, une table ou un rayonnage. Concrètement, ces étudiants peuvent mesurer quasi matériellement le travail à faire, voire le retard accumulé, par l'amoncellement progressif de leurs notes de cours ou de leurs ronéotypés. « *Le plus fréquemment je reprends les cours tout de suite dans la semaine, sauf les cours où... par exemple il y avait, en ronéo... il y a des choses qui s'accumulent, des matières que je n'ai pas touchées du tout, l'anapathie (anatomie pathologique) par exemple, je n'ai pas touché encore le cours, euh (en me montrant ses rayonnages où les cours s'amoncellent) mais il va falloir que je m'y mette maintenant* »

Le rythme des enseignements est relativement soutenu. Les cours étant encore, en troisième année de médecine, au centre du dispositif pédagogique, les contenus transmis, déjà denses, s'accumulent rapidement. Dans ces conditions, les étudiants ont tôt fait de prendre un retard difficile à combler sur le travail d'assimilation et de mémorisation des cours dispensés. *Le rapport relativement déséquilibré entre d'un côté le temps laissé disponible par l'institution pour le travail personnel et, de l'autre, le volume de travail personnel à réaliser maintient les étudiants médecins sous pression, dans un état d'urgence relative qui, finalement, fonctionne comme une forte injonction au travail* ³⁹¹ ...

Tout le problème consiste, pour ces étudiants, à tenir ensemble les différents domaines de la pratique : les heures de cours à tout le moins incompressibles, les heures de stages, et les heures de travail personnel qui viennent s'ajouter au reste. Si les étudiants suivent l'ensemble de leurs cours en plus des stages, il ne leur reste guère pour temps de travail personnel que quelques demi-journées, le soir, et les week-ends. Preuve supplémentaire, s'il en était besoin, du peu de temps dont disposent ces étudiants en dehors de leurs différentes obligations universitaires, encadrées ou non, et donc de l'importance de celles-ci, les relatives difficultés que nous avons rencontrées pour trouver avec ces derniers une date de rendez-vous lors des prises de contact. Contrairement à leurs homologues sociologues qui, pour l'essentiel, nous accordent une entrevue sans aucun problème les jours suivants la prise de contact, les étudiants médecins repoussent majoritairement, et après réflexions voire hésitations, le rendez-vous sollicité à plusieurs semaines invoquant pour ce faire un emploi du temps trop chargé.

Extraits des notes ethnographiques sur les prises de contacts.

universitaire personnel des étudiants médecins n'a d'autres impératifs que ceux, plus ou moins reculés, de l'examen final et n'est en rien soumis à des échéances régulières qui viendraient, tout au long de l'année, ponctuer, scander et rythmer l'effort d'assimilation...

³⁹¹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.19.

J'appelle une première fois mon interlocutrice le mardi 21 février. Je lui propose un entretien qu'elle accepte sans aucune hésitation. Elle me précise toutefois qu'elle est « *très occupée* » et qu'il faut parvenir à trouver une date. Après plusieurs hésitations, l'entretien est finalement fixé un mois plus tard...

Mon interlocuteur accepte l'entretien que je lui propose sans aucune difficulté. « *Si c'est possible* » me lance-t-il en souriant, m'expliquant par là même qu'il est très pris avec ses cours et son travail de veilleur de nuit. Je lui énonce les conditions de l'entretien et il me reparle de sa faible disponibilité. Il m'indique par le détail ses horaires, ses heures de stages le matin, ses cours obligatoires l'après-midi, son travail de nuit mais parfois aussi les après-midi, etc. Il ne peut me recevoir, éventuellement, qu'un mardi après-midi. Il réfléchit à une date, fait montre de quelques hésitations parce qu'il n'a pas son emploi du temps sous les yeux, puis me propose un mardi dans trois semaines. Il souhaite toutefois me confirmer cette date après avoir vérifié son emploi du temps et celui de sa fiancée...

Mon interlocuteur accepte sans hésiter le principe de l'entretien mais précise simplement qu'il est « *énormément pris* ». Il accepte toutes les conditions de l'entretien et me demande mon numéro de téléphone. Il me propose de faire l'entretien entre midi et deux heures tout en mangeant. Cela l'arrangerait en raison de ses heures de stage le matin et de ses heures de cours l'après midi. Je lui indique « *qu'en mangeant ce n'est pas vraiment facile* », ce qui le fait rire sincèrement et le conduit, en plaisantant, à me proposer les mêmes heures sans manger. Nous rions ensemble. Il propose alors de me rappeler ultérieurement parce qu'il ne dispose pas de son calendrier à proximité. Il me demande amicalement « *ce que ça a donné avec les autres étudiants* », ce qui m'incite à lui expliquer que les étudiants médecins sont plus difficilement accessibles que les sociologues. Il semble intéressé. Nous nous quittons rapidement. Je lui dis que je compte sur son appel ce week-end. Il a un mot rassurant... L'entretien est fixé pour dans trois semaines.

Mon interlocutrice me précise que cela l'arrange que je vienne faire l'entretien chez elle parce que cela lui évite de se déplacer. Nous cherchons donc une date avec quelques difficultés. Elle s'enquière de savoir si j'aimerais que cela se fasse rapidement ou non parce qu'elle « *mon emploi du temps est assez chargé* ». Elle ne peut aucun matin, et en général travaille tous les après-midi à l'hôpital. Nous convenons finalement d'une date (elle se libérera exceptionnellement précise-t-elle) pour dans un mois et demi...

Je propose à mon interlocutrice un entretien qu'elle accepte en disant "*oui ça ne me dérange pas, le seul problème c'est de trouver une date*". Je l'informe des conditions d'entretien. Elle n'a pas de réaction particulière sinon qu'elle me dit qu'elle ne pourra pas se libérer les deux prochaines semaines. Nous cherchons une date tant bien que mal. Nous fixons finalement l'entretien un jeudi, dans trois semaines...

III.B. Travail personnel et sérieux "professionnel"

Dans ces conditions, on ne sera donc pas surpris de constater que les apprentis-médecins accomplissent un travail personnel relativement assidu, régulier, et intensif. L'immense majorité déclare s'efforcer à travailler *un peu tous les jours* (en plus de leurs obligations universitaires *stricto sensu*) pour reprendre les cours de la journée ou de la semaine, entre une et quatre heures par jour selon les cas hors périodes de révisions durant lesquelles le rythme du travail, logiquement, s'accélère considérablement.

Compte tenu de leur emploi du temps universitaire, ces étudiants travaillent régulièrement *les soirs et les week-ends*, exceptions faites de ceux qui, choisissant de ne pas assister aux cours magistraux, travaillent plutôt les après-midi. Si le fait de travailler le

soir et le week-end peut être le signe, dans certaines situations d'études et pour certains types d'étudiants qui, outre de faibles obligations scolaires, disposent de "tout leur temps", d'un dilettantisme ostensible notamment appuyé sur des conduites d'inversion des valeurs de la vie ordinaire, d'une arythmie temporelle voire d'une inversion temporelle³⁹², tel n'est pas le cas ici-même. Ces pratiques sont au contraire, et s'agissant d'apprentis-médecins déjà soumis à de fortes contraintes institutionnelles, le signe d'un *grand ascétisme scolaire*³⁹³ et d'un *sérieux "professionnel"*. On voit là d'ailleurs combien les pratiques n'ont de sens qu'en contexte, une même pratique pouvant recouvrir des significations différentes voire opposées d'un contexte à l'autre, ce qui implique en la matière comme en d'autres, de ne pas parler des étudiants en général (e.g. le temps étudiant...).

« Enquêtée : par jour, en dehors des cours et des stages, je ne travaille pas beaucoup... euh de deux à quatre heures (...) j'essaie de travailler régulièrement (...) là c'est vrai que je travaille pas bien vu que c'est toujours cette histoire de stages qui crèvent vraiment, je ne bosse pas de la même façon mais l'idéal c'est de bosser euh ce que j'essaie de faire (...) il y a toujours cette histoire de stress de toute façon... [...] M.M. : donc en général vous travaillez les soirs ? Enquêtée : tout le temps ouais ! Enfin le soir, après les cours quoi en général les cours se finissent à (...) bon ça dépend des fois, 4 heures, des fois 6 heures... M.M. : d'accord, est-ce que vous travaillez les week-ends aussi ? Enquêtée : oui ! Le samedi matin samedi après-midi je vais à la bibliothèque de la Part Dieu, et le dimanche, il faut que je travaille ici, donc c'est aléatoire. J'essaie de travailler mais (...) je suis pas motivée ici (rires) » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : Receveur des PTT à la retraite ; Mère : Agent de bureau PTT ; habite un appartement en location avec une amie étudiante} « Enquêtée : c'est hyper variable M.M. : c'est-à-dire qu'il y a des jours où tu ne travailles pas ? Enquêtée : c'est rare (sourire), les jours où je ne travaille pas je dirais que c'est pratiquement exceptionnel quand même euhhh... des fois je vais travailler 4 heures des fois, rarement une heure moi je préfère être sur des grandes tranches, des fois ça sera une après-midi, des fois ça sera une journée, des fois ça sera qu'une ou deux heures euh M.M. : est-ce que tu te fixes un minimum ? Enquêtée : j'essaie mais bon des fois ça m'arrive de ne pas bosser, mais c'est vrai que (sourire), pour sa conscience j'aime mieux, (en souriant) j'aime mieux aller travailler un petit peu quand même M.M. : et le minimum que tu te fixes, c'est quoi ? A peu près ? Enquêtée : un chapitre (sourire) M.M. : un chapitre ?! Enquêtée : (rires) M.M. : (rires) pourquoi tu rigoles ? Enquêtée : (en riant) parce que je ne sais pas, je ne le quantifie pas en heures M.M. : ouais, un chapitre Enquêtée : ouais [...] M.M. : est-ce que tu travailles les soirs ? Enquêtée : (grognon) mmmm

³⁹² « On constate, écrit Michel Verret, dans l'usage du temps étudiant les mêmes phénomènes d'inversion. Inversion du jour et de la nuit quant au rythme du repos et du travail : les étudiants dorment quand les ouvriers pointent, et c'est quand ceux-ci dorment qu'ils travaillent. Inversion des rythmes hebdomadaires du loisir et du travail : le samedi soir et le dimanche sont devenus pour beaucoup d'étudiants des jours de travail bien que — ou parce que — ils sont pour la plupart des travailleurs professionnalisés les jours traditionnels de loisir. Inversion plus paradoxale encore de la morphologie saisonnière qui sépare les vacances de l'année », VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p.79.

³⁹³ A leurs 23 heures d'enseignement et à leurs stages cliniques, viennent encore s'ajouter 23 heures de travail personnel, dont 7 le week-end, comme le montre l'enquête OVE, LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p.21.

M.M. : (rires) Enquêtée : c'est ce que je t'avais dis euh (...) il faudrait mais en général, en théorie, c'est plutôt pendant les examens, et rarement euh en cours d'année M.M. : et les week-ends tu travailles ? Enquêtée : oui ! M.M. : c'est pas rarissime? Enquêtée : non, c'est pas rarissime (...) en général, c'est vrai que j'aime mieux travailler le matin, je suis plus efficace, et j'ai pas l'occasion de le faire pendant la semaine vu que j'ai les stages, donc euh bon si je ne me suis pas couchée trop tard j'essaie de bosser le samedi matin, puis samedi après-midi c'est dur en général je vais plutôt me balader et le dimanche matin, et dimanche après-midi, ça dépend » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : Ingénieur en textiles ; Mère : Infirmière libérale ; Habite un appartement avec son frère}. « Enquêtée : c'est très variable, il y a des jours où je ne travaille pas du tout, il y a des jours où je travaille beaucoup beaucoup beaucoup, c'est vraiment variable M.M. : les jours où vous travaillez pas du tout est-ce que c'est fréquent ou est-ce que c'est plutôt rare ? Enquêtée : (en souriant) c'est quand même pas 5 jours sur 7 (rires), mais juste après les partiels c'était plutôt 7 jours sur 7 (rires), juste après les partiels parce que on était un peu fatigué d'avoir travaillé pour les partiels, mais maintenant c'est plutôt... disons, 1 jour sur 7 ou deux jours sur 7. Bon après, quelquefois, quand je travaille 4 heures, c'est comme si j'avais travaillé 2 heures j'avance pas beaucoup, quelquefois en travaillant deux heures je peux très bien avancer c'est... [...] M.M. : d'accord, est-ce que vous travaillez les soirs en général ? Enquêtée : en général non, pas en période ordinaire, mais avant les examens oui je travaille les soirs M.M. : et les week-ends ? Enquêtée : oui M.M. : souvent ? Enquêtée : Souvent oui ! Le samedi matin, le samedi après-midi, et un tout petit peu le samedi soir. (En souriant) Le dimanche matin je vais à l'église presque tous les dimanches, et le dimanche après-midi c'est plutôt rendre visite aux amis, ou bien après-midi télé » {Fille, célibataire, 20 ans ; Père : Gendarme ; Mère : Sans profession ; Habite en cité universitaire}. « Enquêté : le travail pur au bureau et les choses comme ça, ça varie hein, surtout cette année ça varie pas mal par exemple l'an dernier c'était plus parce qu'il n'y avait pas les stages, donc si tu veux quand tu as trois heures de cours dans la journée, bon ben tu as la matinée au moins de libre ou l'après-midi donc euh c'est facilement 6-7 heures, entre 5-7 heures de travail personnel facilement, tandis que là avec l'hôpital et les cours ça se réduit pas mal à je sais pas, peut-être deux trois heures, mais pas plus hein M.M. : tu fais minimum deux heures de travail personnel par jour ? Enquêté : Ouais ! Ouais minimum M.M. : Minimum ? Enquêté : Ouais ouais je pense qu'elles y sont M.M. : est-ce qu'il y a des jours où malgré tout tu ne travailles pas ? Enquêté : ça m'arrive oui oui ! J'essaie que ça reste rare mais ça peut arriver, les journées sont tellement lourdes que oui, ça peut arriver M.M. : est-ce que tu travailles les week-ends aussi ? Enquêté : ben cette année de moins en moins, j'avais un peu plus de mal parce que j'en ai un petit peu marre, parce que première et deuxième année j'ai beaucoup travaillé les week-ends et là j'ai un petit peu envie de faire autre chose et en fait je trouve que ça n'est pas plus mal parce que je me sens mieux quoi. Avant c'était un peu les études et puis que ça... c'est un peu gavant quoi. Donc là en fait je me sens mieux dans ma peau donc peut-être que je vais être moins brillant aux examens mais je me sens

mieux dans ma peau donc pour moi c'est positif. Donc je fais un peu autre chose les week-ends, je travaille un minimum hein, au moins une demie journée dans le week-end minimum, mais sinon je fais autre chose (...) sauf bien sûr quand il y a les examens, là on met le coup de bourre (rires) » {Garçon, célibataire, 21 ans ; Père : Kinésithérapeute ; Mère : Sténodactylographe ; Habite seul un studio en location}. « Enquêté : ça dépend des périodes, il y a des périodes où on ne travaille pratiquement pas comme en début d'année. Le grand thème à la fac c'est le bal de médecine, et tout le monde s'y met, je veux dire pratiquement (...) et puis quand on s'y met doucement c'est deux ou trois heures par jour puis quand on s'y met sérieusement ça arrive à 10-12 par jour [...] M.M. : d'accord, est-ce que vous travaillez les soirs ? Enquêté : moi oui je travaille énormément le soir, beaucoup plus que le matin ou l'après-midi, le soir ouais, j'ai découvert que j'étais plus concentré à partir de 4 heures de l'après-midi M.M. : mm, d'accord, et les week-ends vous travaillez aussi ? Enquêté : Oui ! Pendant les périodes de travail oui tous les week-ends oui » {Garçon, célibataire, 23 ans ; Père : Chef d'équipe ; Mère : Employée de bureau ; Habite seul un appartement dont les parents sont propriétaires} « M.M. : ouais, et vous travaillez tous les jours en général ? Enquêtée : j'essaie ! J'essaie mais bon... M.M. : les jours où vous ne travaillez pas c'est plutôt rare ? Enquêtée : Oui ! Ah oui !!... Oui, c'est sûr ! (...) dans la semaine c'est vrai que c'est assez difficile je travaille quand j'en ai le courage quand... le week-end je travaille, ça c'est sûr ! Le week-end je fais le boulot que je n'ai pas pu faire pendant la semaine... j'essaie de faire mon boulot, j'essaie de boucler quand même une matière que j'ai pu voir dans la semaine M.M. : mm, donc en général tout ce qui est relecture de cours, tout ça, ça se fait les week-ends alors ? Enquêtée : ouais ! M.M. : plus que les soirs ? Enquêtée : j'essaie de le faire le soir. Mais quand je ne peux pas, je le fais le week-end M.M. : ouais, vous travaillez plusieurs soirs par semaine ? Enquêtée : Ouais ! M.M. : si je comprends bien Enquêtée : ouais ! » {Fille célibataire, 21 ans ; Père : professeur de biochimie ; Mère : sans profession ; étudiante vivant chez ses parents} « M.M. : combien d'heures est-ce que vous travaillez par jour ? Enquêtée : quand je travaille (...) 5 heures ! Mais quand je travaille... Il m'arrive des fois de travailler une heure ou une demie heure ou rien M.M. : il y a certains jours où vous ne travaillez pas ? Enquêtée : Ah oui oui, (...) ça dépend des périodes mais ça m'arrive [...] M.M. : est-ce que vous travaillez les soirs aussi, certaines fois ? Enquêtée : ouais ben c'est surtout le soir, que je travaille ! (...) Enfin quand je finis mes cours à 5 heures ou à 6 heures, le temps que je rentre, après je fais la sieste parce que sinon je ne peux pas travailler, et après je m'y mets M.M. : d'accord (...) et les week-ends, vous travaillez ? Enquêtée : Ouais, mm ! Là par exemple comme j'ai eu un examen jeudi je souffle un peu mais sinon je travaille mais pas... enfin une moyenne de 4 à 5 heures par jour quoi, pas énormément... M.M. : le samedi et le dimanche donc Enquêtée : Ouais ! » {Fille célibataire, 20 ans ; Père : ouvrier garnisseur ; Mère : sans profession ; habite seule un studio en location} « Enquêtée : ça varie en fonction du moment dans l'année, je ne sais pas deux trois heures minimum je pense, ouais, deux trois heures je pense M.M. : (étonné) minimum ? Enquêtée : c'est pareil si je suis en

révision je vais travailler beaucoup plus... mais si je suis au début de l'année et que, (en souriant) je travaille pas du tout (...) là en plus je suis à l'hôpital tous les matins mais autrement dès que je vais arriver ici (chez elle) ça va être je ne sais pas de une heure à 10 heures du soir en prenant très peu de temps pour manger ou des choses comme ça (...) en finissant à 6 heures ouais ça dépend des jours le week-end j'arrive à travailler beaucoup plus (...) des fois je n'arrive pas à travailler donc je ferme tout, mais quand je me mets à travailler une fois que je suis lancée dedans, jusqu'à ce que je sois fatiguée en fait M.M. : ouais, et il y a des jours où vous ne travaillez pas du tout? Enquêtée : Ah ouais ! Surtout au début de l'année parce qu'on n'a pas de cours (en riant) déjà mais après je me force à travailler, disons que le week-end au lieu de ne rien faire ben je travaille, enfin je ne travaille pas tout le temps (en souriant) mais disons que j'essaie de travailler le samedi après-midi ou le samedi matin, enfin j'essaie de me forcer un peu, mais c'est peut-être deux trois heures ça fait peut-être beaucoup je ne sais pas je ne me rends pas compte en fait, c'est plutôt par rapport à l'année dernière où je n'avais que les cours, où je n'avais pas hôpital le matin, donc les trois heures c'était pas grand choses quoi je n'avais pas souvent cours l'après-midi donc c'était facile... [...] M.M. : est-ce que vous travaillez les soirs certaines fois ? Enquêtée : Ah ouais ouais ! Ben oui là en ce moment ouais ! M.M. : Tous les soirs presque ? Enquêtée : ouais à part les vacances mais sinon ouais, ouais parce que je rentre vers 6 heures donc je suis obligée » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : Plâtrier-peintre ; Mère : Employée de crèche ; habite chez ses parents}.

S'il est des étudiants qui se caractérisent par le fait d'avoir beaucoup d'heures de cours et relativement peu de travail personnel (comme les STS), d'autres qui, à l'inverse, ont un important travail personnel mais peu d'heures d'enseignement, d'autres encore qui ont à la fois peu d'heures de cours et peu de travail personnel, force est de constater que *les étudiants médecins de troisième année allient, pour leur part, un emploi du temps universitaire conséquent et un volume de travail personnel important*. Un emploi du temps relativement chargé, avec des horaires fixes et des obligations journalières, qui régule le temps quotidien et hebdomadaire des étudiants, un travail personnel volumineux qui n'autorise guère la flânerie et l'irrégularité, l'ensemble maintient ainsi les étudiants médecins de troisième année en activité et imprime à cette dernière une cadence structurante.

En outre, peut-on conclure avec C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz, R. Establet, les étudiants médecins se distinguent des étudiants sociologues, comme nous le verrons encore par la suite, par une *éthique de la besogne* « en ce qu'ils privilégient dans leurs études les comportements d'*investissement*. (...) Assujettis à un travail en cours plus astreignant que dans les autres universités (...), ils s'imposent surtout un travail personnel plus considérable »³⁹⁴ qu'ils considèrent par ailleurs, explicitement dans leurs discours, comme la condition *sine qua non* de leur réussite aux examens...

IV. Le suivi des cours : l'absentéisme, une conduite communément partagée

Ainsi que nous le précisons plus haut, l'existence de cours ronéotypés pour les enseignements magistraux non obligatoires, établis et distribués par les associations

³⁹⁴ BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, p.82.

d'étudiants médecins à leurs adhérents, sous tend ou à tout le moins accompagne, dans ce contexte d'études, en troisième année, des pratiques d'absentéisme relativement fortes, régulières et organisées. Si les étudiants médecins de notre échantillon qui ne suivent *aucun* des cours non obligatoires constituent une *forte minorité*, plus rares sont encore ceux qui assistent systématiquement à l'ensemble des cours professés ou, pour le dire autrement, qui ne manquent de manière plus ou moins régulière aucun enseignement.

IV.A. Le déséquilibre entre le temps disponible pour le travail personnel et le volume de travail à réaliser : un absentéisme « stratégique »

Ces conduites d'absentéisme, habituelles et communes au plus grand nombre, se comprennent fort bien en effet lorsque l'on rappelle que le système des cours ronéotypés prend forme dans un contexte d'études qui associe à la fois un emploi du temps officiel relativement lourd si l'on englobe l'ensemble des domaines d'activités : heures de cours et heures de stages, et un important volume de travail personnel consacré, pour l'essentiel, à l'apprentissage minutieux de l'abondante matière professée.

Le temps disponible, *non encadré par l'institution*, pouvant être directement consacré à la réalisation du travail personnel est, dès lors qu'un étudiant assume l'ensemble de l'emploi du temps officiel, relativement *peu abondant eu égard au volume de travail personnel à réaliser*. Autrement dit, le *rapport relativement déséquilibré* entre d'une part le volume de travail personnel à effectuer et d'autre part le temps restant pour l'accomplir, de même que l'existence de cours ronéotypés, permettent, dans une très large mesure, de rendre compte de l'absentéisme régulier des étudiants médecins enquêtés.

L'absentéisme des étudiants médecins aux cours magistraux est ainsi une pratique collectivement organisée et institutionnellement tolérée. Son organisation, cependant, fait qu'il n'a pas le même sens qu'un *absentéisme "non encadré"*. Car en manquant les cours, les étudiants savent qu'ils disposeront d'un support de cours dactylographié, exhaustif et fiable. Nul n'est besoin de "rattraper" les cours, par exemple en empruntant les notes d'un camarade dont on peut toujours craindre qu'elles ne soient pas prises "correctement".

Mais il y a plus. Car le système des cours ronéotypés offre ainsi, indéniablement, aux différents étudiants de médecine qui peuvent en conséquence manquer les cours sans dommage, la possibilité d'aménager peu ou prou leur emploi du temps en fonction d'une *stratégie de travail* plus ou moins élaborée et définie. Celle-ci peut certes varier d'un étudiant à l'autre. Et le principe de plaisir n'est pas non plus toujours absent dans les choix de suivre ou non les différents enseignements.

Mais il reste vrai que ces étudiants font preuve, plus fréquemment qu'ailleurs et en l'occurrence qu'en sociologie, d'un *esprit de "calcul"* dans les raisons qui président au choix de suivre certains cours magistraux ou, au contraire de ne pas les suivre, justifiant ou argumentant ainsi, le plus souvent pour des *raisons scolaires*, le fait d'assister ou non à tout ou partie des enseignements non obligatoires. L'existence de cours ronéotypés et de coefficients différentiels, etc., offre indéniablement aux étudiants médecins de troisième année un ensemble de conditions pédagogiques qui autorise voire favorise la mise en oeuvre de conduites plus ou moins stratégiques s'agissant notamment du suivi des cours.

IV.B. Libérer du temps pour le travail personnel

Si certains étudiants évoquent parfois, pour justifier leurs absences, des raisons qui relèvent davantage *du principe de plaisir que du calcul* (le manque d'envie, la fatigue), force est de constater que c'est le souci (socio-logique) de *libérer du temps pour le travail personnel*, de

soulager son emploi du temps, d'économiser ses efforts, qui prédomine dans les discours étudiants. Pour l'immense majorité des étudiants médecins, ces manquements scolaires ne sont pas la conséquence, sauf exception, de contraintes hétéronomes à l'univers académique comme celles par exemple qui découleraient d'une activité salariée³⁹⁵ (ou encore de charges domestiques, d'une démobilisation scolaire...), mais bien au contraire la conséquence directe d'une surcharge de travail, c'est-à-dire de contraintes endogènes, purement scolaires : « *si on veut travailler en dehors (...) on ne peut pas, c'est trop lourd, parce qu'on a cours de deux à six* ».

Toute la difficulté consiste, en effet, pour ces étudiants, à tenir ensemble et sans risquer de faire chavirer le navire à plus ou moins long terme, le poids des stages hospitaliers effectués quatre matinées par semaine, celui des enseignements régulièrement répartis les après-midi de deux heures à six heures, celui enfin du travail d'assimilation de la matière professée.

Ainsi que nous l'explique l'un de nos interlocuteurs : « *c'est de la folie, on est complètement coincé, on ne peut pas... assister à tous les cours donc heureusement on a un très très bon système qui nous permet justement de ne pas assister aux cours en ayant quand même des cours de qualité tapés à la machine* ». L'absence régulière à tout ou partie des enseignements non obligatoires est ainsi, et compte tenu de la charge de leurs obligations scolaires, le palliatif tout trouvé qui permet à ces étudiants de surmonter, au moindre coût et à moindre mal, cette difficulté majeure pour eux.

IV.B.1. L'absentéisme aux cours magistraux comme système de travail

Certains étudiants érigent cette pratique en un *véritable système de travail*, choisissant ainsi de ne suivre *aucun* des cours non obligatoires pour travailler directement et exclusivement à partir de leurs cours ronéotypés. Partant du principe que ces cours sont de toute façon pris en notes de manière systématique et qu'ils leur seront redistribués, ces étudiants jugent inutile leur présence aux enseignements concernés et plus opportun de consacrer le temps ainsi gagné à la réalisation d'un travail personnel de mémorisation des contenus qu'il faudra effectuer par ailleurs et quoi qu'il en soit.

³⁹⁵ Certains étudiants médecins exercent effectivement, à côté de leurs occupations strictement universitaires, une activité salariée. Mais cette dernière, systématiquement en rapport avec l'univers médical et/ou universitaire, n'empiète généralement pas sur l'emploi du temps universitaire des étudiants qui trouvent ainsi en elle le moyen d'organiser leurs horaires de "travail professionnel" en fonction des obligations universitaires et non l'inverse... Sauf exception en effet, les étudiants médecins de notre échantillon qui exercent une activité salariée ne sont pas empêchés par celle-ci, à la fois en raison de son caractère généralement sporadique (emplois d'appoint, quelques heures par semaine, tous les quinze jours, voire par mois) et d'horaires peu ou prou aménagés (périodes scolaires, week-ends, soirs...). Les "emplois" occupés laissent systématiquement du temps libre pour les études. Seule une de nos interlocutrices invoque, au principe de ses absences, l'exercice d'une activité salariée dont les horaires sont *parfois* incompatibles avec les heures d'enseignement. Mais encore faut-il préciser que son activité d'aide opératoire n'est pas régulière, tant s'en faut, puisqu'il s'agit d'une activité de remplacement. En effectuant des remplacements au "pied levé", il arrive en effet que cette étudiante ne puisse se rendre en cours. Cela n'a toutefois rien de systématique puisqu'il est des périodes de quinze jours à un mois durant lesquelles cette étudiante n'effectue aucun remplacement. Cette situation n'est donc toutefois pas à exclure. Mais tout concorde à laisser penser qu'elle reste somme toute de caractère exceptionnel, ce qui se comprend fort bien s'agissant d'une population fortement sélectionnée et globalement dotée socialement et économiquement. *Il reste vrai cependant que l'exercice d'une activité salariée, notamment lorsque celle-ci, bien que compatible avec le suivi des cours, revêt un caractère relativement régulier et soutenu, en contribuant encore à surcharger les emplois du temps des étudiants concernés les incitent, plus que d'autres encore, à récupérer du temps pour le travail personnel sur les horaires de cours non obligatoires.*

Ne pas aller en cours est ainsi, pour les uns, le moyen d'être plus efficace dans son travail personnel en allégeant le poids de sa fatigue (« *si on va en cours l'après-midi, il faut qu'on travaille le soir et moi je trouve que je travaille mal avec tout cet emploi du temps* »), pour d'autres, ce qui n'est évidemment pas sans rapport, d'économiser son temps en s'épargnant un travail superflu (« *c'est du travail qui sert à rien ce que tu fais en cours* »).

IV.B.2. Un absentéisme partiel et stratégique

D'autres encore, sur un mode analogue, profitent de ce système en choisissant d'assister exclusivement aux cours jugés les plus importants comme la séméiologie (à forts coefficients) et/ou intéressants de leur point de vue, estimant ainsi que le suivi de ces enseignements, par le seul fait de l'écoute attentive, facilite le travail de compréhension et celui, ultérieur, de mémorisation des contenus. En ne se rendant pas ainsi aux cours à faibles coefficients, ces étudiants libèrent du temps pour leur travail personnel sur les domaines jugés les moins rentables...

D'autres enfin éliminent les heures d'enseignement les plus tardives de la journée à la fois parce que, leur état de fatigue aidant, ils en ont "assez" et ne s'estiment plus suffisamment alertes pour les suivre efficacement, parce qu'ils souhaitent s'aménager un temps de repos avant de se remettre au travail le soir même ou encore pour travailler personnellement plusieurs heures (par exemple à la bibliothèque) avant de rentrer chez eux.

C'est donc *au nom de raisons essentiellement scolaires*, pour assurer leur travail personnel régulièrement sans accumuler un retard toujours difficile à récupérer, pour ménager leurs forces et économiser leur emploi du temps, que ces étudiants choisissent de manquer des enseignements magistraux en profitant pleinement des cours ronéotypés qui leur sont distribués. Sinon, « *on n'a pas le temps de tout faire* »... Et s'il leur arrive de ne pas aller en cours par manque d'envie, c'est toutefois bien plus souvent dans l'objectif explicite de libérer un temps de travail personnel plus important, notamment sur les enseignements à faibles coefficients, que ces étudiants de troisième année adoptent ce comportement.

« Moi j'étais dans un service de chirurgie et je terminais souvent à deux trois heures de l'après-midi, donc euh je n'avais pas mangé, plusieurs fois j'ai insisté sur le fait que j'avais des cours, mais, ils en avait vraiment rien à foutre, (dégoût) rien à foutre ! J'étais là pour être en aide opératoire et ça ils en ont pas tenu compte, du fait que j'avais des cours l'après-midi... ptt mais il faut dire aussi que euh je n'assiste pratiquement plus aux cours parce que euh on a donc des stages à l'hôpital le matin qui prennent pas mal de temps, pas mal d'énergie, euh si on va en cours l'après-midi, il faut qu'on travaille le soir et moi je trouve que je travaille mal avec euh tout cet emploi du temps, donc euh je préfère aller à l'hôpital le matin et travailler à la fac l'après-midi mais pas aller en cours, ou aller aux cours qui m'intéressent, je pense que c'est comme ça que font la plupart des gens de ma promo » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : Pépiniériste ; Mère : Professeur de yoga ; habite seule en cité universitaire, sans activité salariée (bourse d'études)}. « Si tu veux, si tu vas à tous les cours, ça devient très compliqué parce que (rires) en général en cours ça va trop vite pour que tu puisses écrire et assimiler en même temps, donc en fait si tu veux c'est du travail qui sert à rien ce que tu fais en cours, d'autant plus qu'il y a un système de ronéo qui fait que tu peux avoir les cours tapés tip top et tu bosses dessus (rires) c'est tout bénéf quoi » {Garçon, célibataire, 22 ans ; Père : Ingénieur conseil

libéral ; Mère : Médecin acupuncteur homéopathe ; habite avec sa soeur dans un appartement dont les parents sont propriétaires ; soutien scolaire à raison de ¾ heures semaine}. « Les cours c'est tous les après-midi normalement de deux à six [...] le matin, de toute façon, on est à l'hôpital ». « Cette année c'est impossible, le matin on est à l'hôpital, donc généralement on finit entre midi et une heure si c'est pas plus et on n'a pas le temps de tout faire. On a des TP obligatoires, si on veut travailler en dehors, on ne peut pas, enfin, seulement travailler nos cours, on ne peut pas, c'est trop lourd, parce que on a cours de deux à six. Même en allant pas en cours, moi je ne vais pas en cours non obligatoires, en allant qu'aux TP, j'arrive à avoir cours presque tous les jours à part mardi donc ça fait quand même pas mal ». « Comme je ne vais pas en cours, je n'ai pas le temps, j'apprends que sur la ronéo, (...) le temps qu'on perd à aller en cours, si on peut dire perdre du temps pour aller en cours c'est du temps de gagner après avec la ronéo euh c'est vrai j'avance vachement plus vite euh au lieu d'aller en cours ben j'apprends » {Fille, célibataire, 21 ans ; Père : Plâtrier-peintre ; Mère : Employée de crèche ; sans activité salariée et à la charge de ses parents} « M.M. : vous assistez à tous les cours ? Enquêtée : Ah non !!! M.M. : Non ? Enquêtée : Non, non non, les cours en amphi euh très peu, je vais aux cours obligatoires et euh (...) et certains cours en amphi mais vraiment très peu. Non sinon on n'a pas le temps quoi, non non. Il y a fréquemment des cours où on est 4 ou 3 M.M. : en cours d'amphi ? Enquêtée : ouais ouais, sur 60 M.M. : (étonnement) Ah ouais ?! Enquêtée : C'est très fréquent, ouais, (en souriant) ça fait hurler les profs mais il faut (en riant) qui réfléchissent au problème parce que c'est... M.M. : et alors ils vous font des photocopies alors ? Enquêtée : alors en fait, il y a le système de la ronéo c'est-à-dire que, nous, on se met d'accord entre nous c'est-à-dire qu'il y en a un qui est chargé de faire la ronéo pour les autres, donc il prend les notes, tout ça est très organisé hein, il y a une secrétaire qui tape, on fait photocopier et puis on achète la ronéo (en souriant) chaque semaine, ah ouais, c'est hyper organisé (...) donc c'est très organisé ce qui fait que c'est pratique quoi (en souriant) chaque semaine on va chercher ces feuilles » {Fille, célibataire, 20 ans ; Père : Architecte ; Mère : Architecte ; habite un appartement en colocation avec une amie étudiante ; sans activité salariée} « Cette année je n'y vais pas. Pourquoi ? Parce que le lundi on a minimum deux heures de TP, deux heures de TP plus deux heures d'anglais donc ça fait de deux à six heures, donc en plus je travaille dans une maison de retraite quelquefois à côté donc euh quand je suis en maison de retraite je ne peux pas travailler, donc pour rentrer à 6 heures euh même si je travaille pas, même en travaillant jusqu'à 11 heures ça fait que 5 heures de boulot, donc ce n'est pas assez, le mardi là je devrais vraiment aller en cours en séméio j'ai rien mais bon, après j'ai un CES qui commence à 19 heures, qui va jusqu'à 21 heures 30, le mercredi, on a soit une heure de TP l'après-midi, soit une heure de TP plus deux heures de cours obligatoires, le jeudi après-midi j'ai des vivisections qui sont liées à mon TP, donc là j'essaie de ne pas louper la vivisection pour pouvoir travailler, et le vendredi, alors une fois sur deux on a un TP de séméiologie chirurgicale de 14 à 16 heures, et ils nous ont collé des

TP d'hémobiologie en plus, donc il reste quoi le samedi et le dimanche, euh ce n'est pas assez pour travailler donc euh c'est soit je ne vais plus en cours et j'ai du temps pour travailler, soit je vais en cours et je me... il y en a qui y arrivent, j'en connais là dans ma promo j'aimerais bien savoir comment ils font, mais euh moi je n'y arrive pas personnellement. Donc comme ça j'ai du temps de libre pour travailler, après j'ai pas besoin de me coucher à une heure du matin euh j'ai mon petit rythme » {Garçon, concubinage, 24 ans ; Père : Analyste programmeur ; Mère : sans profession ; Appartement de fonction en échange de gardes de nuit dans une maison de retraite}. « M.M. : vous pouvez assister à toutes ces heures de cours si vous le voulez ? Enquêté : euhhhhh oui ! Oui et non en fait, parce que le problème c'est qu'on est en pleine réforme à Lyon SUD, (...) c'est-à-dire que euh on nous a rajouté plein de trucs, plein de TP qui n'existaient pas avant, plein de matières comme les statistiques, comme l'anglais, donc ce qui fait que pendant une première partie de l'année on peut effectivement assister à tous les cours sans aucun problème, puis pendant une deuxième partie de l'année on a trois jours de TP obligatoires qui se terminent à 6 heures le soir, et il faut qu'on travaille quand même et puis on a un CES (certificat d'études scientifiques) de biologie humaine à faire et puis un mémoire à faire aussi, donc en théorie oui on peut, en pratique on ne peut pas. C'est de la folie on est complètement euh coincé on ne peut pas... assister à tous les cours donc heureusement on a un très très bon système, à Lyon SUD M.M. : de ronéos ? Enquêté : ouais ! qui nous permet justement de ne pas assister aux cours en ayant quand même des cours de qualité tapés à la machine etc. » {Garçon, célibataire, 23 ans ; Père : Chef d'équipe ; Mère : Employée de bureau ; Habite seul un appartement dont les parents sont propriétaires, travaille dans une clinique en tant qu'aide-soignant de 8 à 16 heures par semaine} « Enquêté : je ne vais pas à tous les cours hein parce que je ne pourrais pas tenir le rythme quoi sinon [...] là en troisième année en fait l'enseignement il est divisé en deux, toute la moitié du programme c'est toute la fin de l'enseignement fondamental, des matières euh... comment dire... matières fondamentales c'est-à-dire non proprement médicales quoi, c'est-à-dire toutes les bases la bactériologie, la virologie, l'étude des cellules sanguines euh l'étude des parasites tout ça, donc ça c'est la moitié du programme, l'étude des médicaments euh tout ça, et tu as l'autre moitié du programme où on nous apprend euh face aux malades quoi les maladies les symptômes les... toute cette partie de l'enseignement c'est la séméiologie, donc l'étude des signes et des symptômes, et moi j'y vais (aux enseignements) parce que c'est clair que c'est quand même le plus intéressant parce qu'on nous apprend euh... de quoi se plaint le malade et ce que ça souligne, et puis parce que c'est utile quand on est à l'hôpital le matin euh (en souriant) si on veut reconnaître quelque chose euh c'est vrai que ce sont les cours les plus utiles » {Garçon, 23 ans, célibataire ; Père : Professeur de médecine interne ; Mère : Psychothérapeute libérale ; habite chez ses parents, sans activité salariée}

IV.C. Suivre les cours : une technique de travail à part entière

De même que, dans les conditions énoncées ci-dessus, manquer les cours ou certains d'entre eux peut devenir, pour certains étudiants médecins de troisième année, une véritable technique de travail et de gestion du temps, de même les dispositifs pédagogiques comme les photocopies de cours ou les coefficients différentiels, qui déjà créent les conditions d'un rapport plus stratégique aux enseignements dispensés, contribuent-ils à changer les conditions de la présence des enseignés aux cours.

Et d'abord parce que ces dispositifs encouragent les étudiants qui souhaitent malgré tout suivre les enseignements à le faire non par routine, par obligation institutionnelle ou pratique, mais en fonction de l'intérêt qu'ils leur portent et/ou de leur importance parmi l'ensemble des enseignements dispensés. Autrement dit, lorsqu'ils suivent les cours non obligatoires, ces étudiants, qui pourraient tout aussi bien choisir de ne pas y assister sans avoir à en supporter les contreparties les plus patentes, sont-ils conduits à le faire *plus réflexivement et rationnellement*, en raison d'objectifs ou d'exigences explicites et précis.

Ensuite, et c'est lié, parce qu'à la différence des apprentis-médecins qui choisissent, *en s'en remettant totalement aux cours ronéotypés*, de ne suivre *aucun* enseignement pour privilégier le temps de travail personnel, l'assistance à tout ou partie des cours devient au contraire, pour les autres, une méthode de travail à part entière. Revendiquée comme telle, elle est ainsi présentée comme une première manière d'apprendre, de mémoriser et de se familiariser avec les contenus dispensés, qui facilite le travail ultérieur, plus systématique, d'incorporation réalisé cette fois-ci à partir des supports de cours (notes manuscrites et/ou cours ronéotypés) et qui, en tant que telle, justifie, précisément, pour ces étudiants, l'assiduité.

« Enquêté : je ne sais pas si c'est le fait de prendre des notes mais c'est le fait d'écouter le prof, d'être concentré euh de voir la logique ou le raisonnement qu'il a ou des trucs comme ça, ça aide bien, puis les anecdotes surtout je sais que c'est vraiment le truc euh pour plein de trucs j'essaie de trouver un moyen mnémotechnique euh donc je me raconte des histoire (en souriant) ou je ne sais pas ou j'imagine des trucs... Non le fait d'aller en cours ça aide vachement ça c'est sûr » {Garçon, 21 ans, Célibataire, Père : Maître de conférences en anglais ; Mère : Professeur d'anglais au lycée ; Aucune activité salariée ; habite seul un appartement en location} « Enquêté : je préfère avoir le cours et la ronéo, mais bon pour les cours importants hein et les cours qui ne sont pas importants, pas importants entre guillemets, euh la ronéo me suffit M.M. : donc pour les cours importants, tu utilises la ronéo et en plus tu essaies d'avoir des notes de cours, pour quelle raison ? (...) Enquêté : parce que généralement on apprend euh plus rapidement avec son cours qu'avec la ronéo... parce que déjà tu étais au cours, donc euh... tu as déjà écouté le cours, tu y étais quoi donc euh forcément ça va beaucoup plus vite » {Garçon, 22 ans, Célibataire, Père : Chirurgien . Mère : sans profession ; colleurs en anatomie ; habite seul un appartement dont la mère est propriétaire}. « Enquêtée : Enfin j'ai pour principe d'aller à tous les cours, donc je vais en cours à deux heures puis j'en ai souvent jusqu'à 6 heures [...] ça fait lourd, c'est vraiment des journées très longues. Je rentre ici et puis je souffle, souvent je sors, je vais au cinéma, je vais chez des amis ou alors quand j'ai un examen je travaille. M.M. : et la ronéo ? Enquêtée : c'est pas une question de confiance (...) mais j'assimile beaucoup mieux les cours quand j'y vais et puis j'aime bien assister aux cours, je pense que c'est très important

parce que sinon c'est pas la peine qu'il y ait des profs, on peut tout apprendre sur les livres M.M. : Oui, mais il y en a qui assistent aux cours et qui en plus utilisent la ronéo Enquêtée : Ah oui oui oui ! M.M. : donc vous ça ne vous paraît pas indispensable quoi Enquêtée : non, moi je trouve que c'est des frais en plus euh c'est pas la peine hein, si on prend bien son cours si on prend bien les notes euh il n'y a pas de raison... » {Fille, 20 ans, Célibataire, Père : Ouvrier garnisseur ; Mère : sans profession ; Bourse d'études ; habite seule un studio en location}.

« Enquêté : Je prends des notes à tous les cours mais je ne prends pas euh tout le cours en notes, avant c'est ce que je faisais et depuis cette année euh je prends vraiment ce qui m'intéresse parce que je sais qu'il y a la ronéo qui arrive derrière, euh je n'aime pas bosser sur mes cours parce que, bon vu que c'est l'après-midi en général on fatigue assez enfin c'est mal écrit, et je prends des notes comme ça, rapidement, euh je relis le cours euh la ronéo arrive en général le vendredi de la semaine suivante, donc on a un cours euh un certain jour, la ronéo tombe une dizaine de jours après, entre ces 10 jours j'essaie d'avoir lu le cours que j'ai pris, sachant qu'il y a vraiment que l'essentiel euh et même moins que l'essentiel quoi il y a des trucs qui flashent, pour avoir une idée générale, pour me rappeler, une idée générale du cours histoire que la ronéo rentre un peu plus vite, mais les cours je les apprends sur... M.M. : d'accord, donc en fait tes notes elles te servent à compléter ? Enquêté : même pas à compléter elles me servent à... une fois en cours, j'ai déjà un premier aperçu des cours, après elles me servent à m'approcher un peu du cours pendant les 10 jours qui attendent la ronéo histoire que la ronéo rentre un peu plus vite » {Garçon, 21 ans, Célibataire, Père : Photographe ; Mère : Aide familiale ; Bourse d'études ; habite une chambre dans une résidence presbytérale} « M.M. : Si je vous ai bien compris en fait vous utilisez assez peu le système de la ronéo, vous allez pratiquement à tous les cours ? ... Enquêté : l'an dernier, je me suis fié aux cours ronéo, cette année c'est... moitié moitié, parce que j'apprends mieux les cours que j'ai noté par moi-même, et ensuite ça me permet d'être à jour, puis bon (4 secondes) euh moi je vais en cours de sémiologie [...] puis euh donc c'est vrai qu'il y a des cours où on a l'impression de perdre un peu son temps, il y en a d'autres aussi où (...) où c'est chaque spécialiste de sa discipline qui vient parler, il y a des cours où il y a des profs qui sont vraiment très intéressants et (...) même si le cours par lui-même euh était facile à apprendre sur une ronéo c'est intéressant d'y aller parce que c'est vivant... l'histoire des anecdotes par exemple ça c'est quelque chose d'important pour la mémoire euh, la petite histoire ça aide bien ou c'est des cas typiques, ça peut être des diapositives, ça peut être euh (...) les professeurs qui miment une situation » {Garçon, 20 ans, Concubin, Père : Maître d'oeuvre en bâtiment ; Mère : Contrôleur divisionnaire France Télécom ; ESSA ; Appartement en location}.

Assister à la totalité des cours non obligatoires ou à certains d'entre eux devient ainsi également, *pour les étudiants qui ne perçoivent pas le système des cours ronéotypés comme un parfait substitut du cours lui-même*³⁹⁶, une technique de travail réflexive qui

³⁹⁶ Certains étudiants expriment parfois une méfiance relative vis-à-vis du sérieux des cours ronéotypés et, dans le doute, préfèrent assister aux cours « importants » ; d'autres préfèrent apprendre leurs cours sur leurs notes manuscrites et choisissent ainsi d'utiliser

entre d'une façon ou d'une autre dans un schéma d'apprentissage explicite³⁹⁷. Dans cette optique, la présence aux enseignements non obligatoires n'est plus perçue comme une simple nécessité ou un simple manque à gagner mais bien au contraire comme un gain de temps et un surcroît d'efficacité puisqu'elle est censée faciliter le travail d'appropriation et de mémorisation qui, du même coup, s'en trouve moins long par la suite.

Chapitre 11. Rythmes universitaires et temps de travail personnel (suite) : la licence de sociologie.

S'il est des filières universitaires dont l'emploi du temps allie, nous l'avons déjà dit, un grand nombre d'heures d'enseignement et un volume important de travail personnel comme les Classes préparatoires ou encore la médecine si l'on tient compte des heures passées en stages, d'autres qui dispensent un grand nombre d'heures d'enseignement mais exigent relativement peu de travail personnel comme les IUT ou les BTS, d'autres encore qui exigent davantage d'heures de travail personnel qu'elles ne dispensent d'heures d'enseignement comme le Droit ou les sciences économiques, la *sociologie*, pour sa part, compte au nombre des cursus universitaires dont l'emploi du temps comprend à la fois *peu d'heures d'enseignement et exige relativement peu d'heures de travail personnel*.

I. Un temps de travail institutionnellement commandé faiblement contraignant et peu structurant

La licence de sociologie dispense *quatre cents heures* de cours réparties sur l'ensemble de l'année universitaire, ce qui correspond à un volume d'environ 16-17 heures de cours hebdomadaire, contre 23 heures de cours hebdomadaires en moyenne pour la troisième année de médecine (si toutefois l'on omet les heures consacrées aux stages hospitaliers). Sur ces quatre cents heures de cours, *trois cents sont dispensés sous la forme de cours*

les photocopiés de cours comme un complément à leurs notes personnelles ; d'autres encore estiment que prendre connaissance des contenus d'un cours directement par écrit, aussi bon et fidèle soit l'écrit en question, n'est pas un acte aussi efficace que celui qui consiste à suivre le cours directement auprès de l'enseignant ; d'autres enfin aiment reprendre leurs cours le jour même, le lendemain ou le surlendemain, lorsque les choses sont encore en mémoire, ce qui motive leur présence... Les cours ronéotypés ne sont pas disponibles immédiatement après les enseignements. Un délai de quinze jours est souvent nécessaire pour en disposer. Les étudiants doivent ainsi, dans le cas où ils ne se rendent pas aux cours en question, attendre avant de pouvoir en prendre connaissance. Se rendre en cours, au moins ceux que l'on juge les plus importants, permet ainsi de ne pas avoir à supporter cette contrainte...

³⁹⁷ Ajoutons toutefois que, outre les cas précédemment cités, certains étudiants peuvent être contraints de suivre l'ensemble des enseignements pour des raisons purement financières qui ne leur permettent pas de profiter des avantages du système des cours ronéotypés. Bien que marginale ici puisqu'elle ne concerne qu'une seule étudiante de notre échantillon, cette situation méritait d'être mentionnée tant elle change les données du problème. Issue de milieux populaires, cette étudiante affirme ne pas avoir les moyens financiers d'acheter régulièrement les cours ronéotypés, ce qu'elle ferait sans doute dans le cas contraire. Pour elle, la question d'assister ou non aux différents enseignements ne se pose donc pas dans les mêmes termes. Si elle manque les cours, elle doit impérativement les récupérer ce qui, compte tenu de l'importance des obligations universitaires des étudiants médecins et du volume des contenus de cours, n'est pas une mince affaire. Si elle assiste aux différents enseignements, ce n'est pas d'abord en fonction de préférence quant aux manières de travailler (même si cette dimension est clairement présente dans ses propos), mais bien par nécessité. Dans ces conditions, cette étudiante est amenée à assumer l'ensemble de l'emploi du temps universitaire là où les autres peuvent aménager une partie de leurs horaires...

magistraux, c'est-à-dire sous la forme d'enseignements non obligatoires *stricto sensu*, pour seulement *cent heures de travaux dirigés*.

398

I.A. Programme de la licence de sociologie

Validation par modules indépendants qui, chacun, comprennent plusieurs enseignements affectés d'un coefficient 1.

400 heures d'enseignement dont 100 heures de TD et 300 heures de CM.

La licence de sociologie est composée de modules qui peuvent être validés séparément.

1. Certificat C1 (200 heures)

Divisé en deux modules :

- Module A :
 - Méthodes quantitatives III : enseignement de statistiques (50 heures). Validation : examen terminal
 - Informatique : initiation au DOS et à la programmation ou algorithmie approfondie et maniement d'un logiciel d'analyse factorielle (50 heures). Validation : contrôle continu.
- Module B :
 - Economie : (50 heures). Validation : examen terminal
 - Sociologie spécialisée : cours consacré à la présentation des principaux champs de la sociologie et des problématiques correspondantes (50 heures). Validation : examen terminal

2. Certificat C2 (200 heures)

Divisé en deux modules :

- Module C :
 - Théorie sociologique : cours assuré par une équipe d'enseignants qui abordent divers thèmes de sociologie fondamentale (50 heures). Validation : examen terminal.
 - Lecture et commentaire de textes : TD consacrés à la connaissance d'un certain nombre d'auteurs et d'approches sociologiques, à travers l'analyse approfondie de textes proposés pendant l'année (50 heures). Validation : contrôle continu.
- Module D :
 - Méthodes de recherches en sociologie : présentation des principales méthodes et analyses de problèmes méthodologiques (50 heures). Examen terminal.
 - Aspects fondamentaux des sociétés industrielles : séminaire d'initiation à la recherche (50 heures). Validation : contrôle continu et rédaction d'un mémoire.

Au même titre que pour la troisième année de médecine, seuls les travaux dirigés sont censés faire l'objet, dans ce contexte d'études, d'un contrôle des présences, même si l'on sait que celui-ci est loin d'être toujours effectif dans les faits. Les volumes horaires de ces enseignements obligatoires, donc censés incompressibles, y sont certes moins importants qu'en troisième année de médecine : cent heures contre cent cinquante en médecine.

Toutefois les étudiants sociologues sont dans les faits davantage astreints au suivi des cours magistraux non obligatoires ne serait-ce que parce qu'ils ne bénéficient pas, comme leurs homologues médecins, d'un système de photocopies de cours qui rendraient la présence en cours moins indispensable.

La nécessité d'avoir à prendre en notes les enseignements pour en fixer les contenus et en disposer à son gré n'est certes pas une contrainte suffisante pour forcer l'assiduité. Au moins ne la décourage-t-elle pas en la rendant sinon inutile en tout cas superflue (au moins relativement) et encourage les étudiants, dans une certaine mesure il est vrai, à respecter un minimum d'assiduité quand bien même il reste toujours possible de rattraper un cours manqué sur les notes manuscrites d'un camarade.

En dehors de ces heures d'enseignement, les étudiants sociologues n'ont d'autre impératif universitaire que celui d'un travail personnel relativement peu abondant eu égard non seulement au temps dont ces étudiants disposent par ailleurs en dehors des heures d'enseignement mais également du volume de travail *effectivement* exigé, dont la réalisation et l'organisation est laissée, pour l'essentiel, en l'absence d'injonctions universitaires régulières et d'un contrôle continu relativement soutenu, à leur propre initiative, nous l'avons vu également.

Toutefois si cette différence, avec la médecine, d'environ six heures de cours par semaine n'est pas négligeable du point de vue des rythmes universitaires et de la charge de travail à supporter, elle ne suffit pas en soi-même et par soi seule à creuser l'écart entre les emplois du temps de nos deux populations. C'est plus fondamentalement au niveau, d'une part, de l'importance des obligations extra-académiques, souvent non comptabilisées par les études, auxquelles les étudiants médecins doivent faire face à travers le suivi de leurs stages hospitaliers, au niveau d'autre part de la régularité et de la cohérence des horaires institutionnelles, enfin, et c'est lié, au niveau du déséquilibre entre le temps disponible pour le travail personnel et le volume de travail à réaliser, que l'écart clairement se creuse entre l'emploi du temps des étudiants sociologues et celui des étudiants médecins.

I.B. L'anomie du lever et du coucher

C'est ainsi que là où les étudiants médecins doivent impérativement se lever chaque matin pour assurer le suivi de leurs stages hospitaliers et cliniques et voient leurs journées ponctuées par un certain nombre d'obligations, les étudiants sociologues ont affaire, pour leur part, à des horaires disparates avec des journées qui commencent et se terminent à des heures variables, débutant à 10h00 voire même l'après midi, pour se terminer à 19h00 ou 20h00 sans en outre être toujours exemptes de temps morts, d'heures creuses, des journées avec des cours et d'autres sans cours qui n'impriment ni tempo, ni régularité, ni rythme à la pratique d'apprentissage, au temps des études, mais organise au contraire le temps de la pratique sur un faux rythme.

Dans ces conditions, et face à la relative dislocation du rythme des activités, l'organisation et l'occupation de son temps devient un problème majeure, à part entière, du travail universitaire, celles-ci n'étant pas résolues, extérieurement, par le temps institutionnel. Que faire de ses journées ? Comment les occuper ? Comment les organiser ?

Comment pallier l'absence d'horaires fixes ? En sociologie plus qu'en médecine, « l'étudiant se trouve en effet dans la situation paradoxale, lors même qu'il sait devoir vouer son temps au travail, de ne savoir ni quel temps vouer à quel travail, ni même à quel travail vouer son temps »³⁹⁹.

En l'absence d'un ensemble de contraintes institutionnelles extérieures susceptibles de scandier les apprentissages, d'imprimer un rythme à l'étude, de structurer les activités dans le temps, les journées et les semaines des étudiants sur des principes réguliers et constants, ces derniers éprouvent fréquemment, sauf ascétisme scolaire particulier généralement imputable à une projection sur long terme de son avenir dans la discipline d'études, de grosses difficultés à se mettre ou à rester au travail, à prendre un rythme et à tenir un tempo, ne serait-ce que pour se lever chaque matin et pour se coucher chaque soir.

Ceci s'avère d'ailleurs d'autant plus vrai que rien d'autre ne vient peu ou prou structurer de l'extérieur le temps quotidien des étudiants, une activité salariée, ou un père, une mère, un(e) concubin(e) qui travaillent et forcent ainsi le respect d'horaires, sans que l'on puisse en revanche discerner ici dans l'anomie du lever et du coucher de variations spécifiques selon les appartenances sociales.

« A midi c'est fixe parce que mon ami a tant de temps pour rentrer à midi donc c'est fixe... les heures de lever, non c'est pas fixe parce que parfois j'ai cours le matin, parfois je n'ai pas cours, donc il y a des matins où j'ai la flemme (sourire) » {Fille, 23 ans, sans activité salariée, vit en concubinage dans un appartement indépendant, concubin salarié, souhaite s'arrêter en licence} « C'est le problème aussi je pense de la fac c'est qu'on commence pas tous les jours à huit heures donc il y a des jours où on fait la grasse matinée jusqu'à 10 heures et puis j'ai pas... c'est pas réglé, ma vie est pas réglée au jour le jour » {Fille, 21 ans, célibataire, sans activité salariée, vit seule dans un appartement indépendant, souhaite s'arrêter en licence} « Lever, alors là ça dépend si j'ai cours ou pas quoi, ça varie, ça peut être 7 heures comme j'ai kiné le matin malheureusement, c'est 7 heures, 8 heures, mais sinon quand j'ai cours à midi alors là c'est [...] je me lève à 9 heures, 9 heures et demie, c'est petit dèje, ensuite je prends une demie heure, ah c'est tranquille » {Fille, 21 ans, célibataire, sans activité salariée, vit chez ses parents, souhaite s'arrêter en maîtrise} « Quand j'ai cours je me lève mais il se trouve que cette année je n'ai pas de cours tôt, donc c'est vraiment en fonction de l'heure à laquelle je me suis couchée » {Fille, 22 ans, célibataire, sans activité salariée, vit seule dans un appartement indépendant, souhaite s'arrêter en maîtrise} « C'est complètement informel c'est euh... cette année j'ai la chance de... ne pas beaucoup avoir de cours le matin donc euh je dors de mon sommeil quoi » {Garçon, 22 ans, vit en concubinage dans un appartement indépendant, concubine étudiante, sans activité salariée, souhaite s'arrêter en maîtrise et peut-être faire un DESS} « ça varie très faiblement quoi, je me lève à midi onze heure midi et je me couche à deux trois heures » {Garçon, 21 ans, célibataire, vit chez ses parents, sans activité salariée, souhaite s'arrêter en maîtrise}.

³⁹⁹ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p.691.

I.C. Sentiment de dérégulation intérieure et situation objective de dérégulation

Dans le pire des cas, l'irrégularité temporelle conduit les étudiants les plus fragiles scolairement et socialement, les plus en porte-à-faux vis-à-vis de l'université et de son système, à éprouver avec angoisse un fort « sentiment de dérégulation intérieure, produit par la situation objective de dérégulation »⁴⁰⁰ dont les manifestations peuvent être non seulement une absence totale d'horaire, une difficulté voire même une incapacité à se mettre au travail et à se prendre en main mais également, comme chez cet étudiant pour lequel nous donnons à lire ci-dessous de larges extraits d'entretien, un état existentiel léthargique, une torpeur et une apathie générales, parfois proche de la déprime voire même de l'état dépressif qui, tant que tels, révèlent des situations de grandes solitudes scolaires...

Extraits des notes ethnographiques

L'entretien est long et difficile à mener. Mon interlocuteur parle avec difficulté, cherche ses mots, commence des phrases qu'il ne termine pas ou les reprend pour les formuler autrement. Il parle avec ses mains qui souvent semblent indispensables à son propos, fonctionnent comme des marqueurs pratiques de son discours. Le langage extra-verbal est une donnée importante de ses propos, et ce d'autant plus dans les moments relativement douloureux de l'entretien, ceux où il évoque ses difficultés dans les études, ses échecs, ses souffrances et sa solitude par rapport à l'université. Mon interlocuteur se fait alors plus hésitant, montre des signes d'angoisse forts, de nervosité. Cet interlocuteur apparaît "perturbé" dès lors qu'il parle de son travail et plus généralement de ses études. Car elles sont pour lui à la source de nombreux conflits, de nombreuses contradictions et semblent se dérouler comme une succession d'épreuves. Cet étudiant explique avec une réelle anxiété les difficultés qu'il rencontre pour se mettre au travail, pour se lever chaque matin et entendre son réveil, pour rendre à temps les travaux qu'on lui demande, etc. Il me dit les angoisses, la torpeur, que la seule idée de travailler éveille en lui, et me raconte ces journées, fréquentes, passées à ne rien faire... Ses termes, ses expressions, ses formulations, indiquent clairement qu'il se sent dépassé par sa propre apathie comme si cet état s'imposait à lui et malgré lui de l'extérieur. Il a beau essayé de se lever chaque matin, de se mettre au travail, de se forcer, il n'y arrive au mieux qu'un temps, l'espace d'une ou deux semaines sans qu'il puisse exercer un contrôle sur lui-même...

« Enquêté : En licence j'ai eu des problèmes parce que j'ai beaucoup de euh (...) euh ça a commencé à j'ai... j'ai commencé à manquer de lectures enfin d'acquis parce que je commence seulement peut-être à me mettre à lire M.M. donc en fait là c'est la troisième année que vous faites votre licence ? Enquêté : mm, j'ai eu ma première moitié donc ce qui est euh state, informatique, économie, socio spé, la première année, et puis je n'ai pas rendu mon mémoire donc je l'ai retapé [...] puis l'année dernière j'ai carrément arrêté euh j'avais pas le courage... j'ai arrêté à peu près au mois de janvier je crois j'ai complètement arrêté d'y aller, j'ai un petit peu déprimé cette année et puis à la fin je me suis mis à travailler euh mais ffff c'était, c'était déjà la fin de l'année ouais j'ai commencé à la moitié du mois de mai, j'ai travaillé pendant les vacances après, enfin depuis mai jusqu'à (...) fin août, après je suis parti en vacances et je me suis réinscrit... mais l'année dernière je me suis laissé aller en fait je suis resté ici (dans son appartement) j'ai vraiment rien fait je ne sais pas pourquoi j'ai fait ça, et même la première

⁴⁰⁰ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Opus-cité, p.704.

année j'aurais... je crois que j'aurais plus bossé le mémoire parce que je ne l'ai pas rendu du tout en fait, au début je voulais le rendre euh à la séance de rattrapage et euh pendant les vacances je n'ai pas réussi à me mettre à travailler, ça m'angoissait, ça n'allait pas je n'arrivais pas donc euh voilà mais si je l'avais fait j'avais juste ça en fait il me fallait... j'aurais peut-être pu avoir la licence M.M. : donc en fait vous vous êtes arrêté mais vous comptiez bien en tout cas continuer cette année ? Enquêté : je ne savais pas très bien, j'avais plutôt envie d'arrêter, peut être de me mettre à chercher du travail et puis euh.. c'était aussi par rapport à mes parents vu que c'est eux qui financent mes études ça m'embêtait un petit peu et puis c'est mon père qui m'a dit que c'était con de ne pas avoir au moins la licence alors voilà... » « Enquêté : Il y a deux types de journée, il y a les journées sans c'est-à-dire je ne me réveille pas donc je ne fais rien, et les journées où j'arrive à me lever tôt le matin, et je pars à la fac pour travailler parce que ici (c'est-à-dire chez lui) je ne fais rien, je n'arrive pas à travailler chez moi ça me euh (...) je n'arrive pas à me concentrer sur mon travail mais pas du tout quoi... parce que euh il y a la télé ou parce qu'il y a (...) même quand je n'avais pas la télé en fait je trouvais je trouve toujours quelque chose d'autres à faire ou alors je ne fais rien, je passe beaucoup de temps aussi à rien faire, ouais ! donc euh... donc si je veux travailler il faut vraiment que je me déplace et... à la bibliothèque ça va quoi, parce que je suis là bas pour ça. Je ne sais pas comment expliquer ça mais ici j'ai toujours euh (...) (expire) (...) peut-être une angoisse quand je suis devant une feuille ou devant un livre, j'aimerais que ce soit fini déjà et donc ça, j'ai dû mal à me concentrer dessus, je n'arrive pas à lire même un livre ici quoi, un livre euh je veux dire... quelque chose qui me sert pour la fac, parce que l'année dernière quand j'ai arrêté euh de... d'aller à la fac j'ai passé pratiquement deux mois ici à rester et à lire donc je lisais pour moi enfin donc des romans ou des choses comme ça, mais euh je... je me suis pas mis à travailler mon bagage sociologique, j'aurais pu en fait, j'aurais dû même sûrement M.M. : mm, c'est-à-dire qu'ici, quand il s'agit de travailler ça vous angoisse ? Enquêté : ouais ouais [...] je ne peux pas l'expliquer ce que je ressens quand je lis un livre ici déjà c'est c'est quand même très compliqué j'ai un peu de mal à suivre, à garder le fil, donc à me concentrer et j'aimerais tellement que ce livre soit fini et l'avoir... et ça me ça me... ouais... ça me... je pense que ça m'angoisse... M.M. : OK, et quand vous me dites il y a deux types de journées il y a donc celles-ci où vous ne vous réveillez pas c'est-à-dire que vous dormez toute la journée ? Enquêté : euh je dors jusqu'à midi ou une heure donc après euh impossible de faire... je vais en cours parce que j'ai juste euh mes 4 heures, mes huit heures de cours sont dans l'après-midi et en général c'est pas avant trois heures, donc ça me permet de me réveiller à midi, parce que en général j'essaie de mettre mon réveil tous les matins pour me réveiller, pour aller travailler, et suivant le euh réveil le matin des fois je euh je réussis à me lever tout de suite, des fois c'est impossible, et à ce moment là je reste couché parce que en plus je ne sens pas vraiment euh l'obligation de me lever, je le fais pour moi et c'est pas (...) je sais que si je dois par exemple euh me lever pour euh... parce que bon cette année je travaille avec d'autres personnes sur mon mémoire, donc si on a un rendez-vous le matin,

à ce moment là je me lève quoi qu'il arrive parce que je le fais pour quelqu'un d'autres mais euh... M.M. : il faut qu'il y ait un peu un caractère d'obligation Enquêté : ouais, beaucoup... et c'est comme ça pour tout en fait je pense pas que c'est (...) si j'ai un travail à rendre ou quelque chose comme ça, je le fais euh (...) (avec angoisse) pratiquement tout le temps au dernier moment parce que je sens donc l'obligation de rendre ce travail qui arrive, alors qu'avant je ne la sens pas » {Garçon, 23 ans, concubin, location d'un studio, sans activité rémunérée, troisième année de licence, Père : petit commerçant, CAP ; Mère : vendeuse, CAP}

Si les étudiants médecins sont également mais en partie seulement confrontés à ce type de problèmes d'organisation du temps et de leurs activités notamment en ce qui concerne la réalisation de leur travail personnel, le problème ne se pose toutefois pas avec la même acuité qu'en sociologie puisque, contrairement à cette dernière, la part du temps "libre" y est infiniment plus réduite. Non seulement les étudiants médecins ont affaire à des journées pour l'essentiel déterminées et structurées, mais le temps laissé disponible demeure une denrée relativement rare (*versus* abondante) qui maintient les étudiants dans un état de pression relative et à tout le moins prévient les laisser aller les plus lourds de conséquence et les éventuels décrochages progressifs liés, pour l'essentiel, au manque de soutien, de rythme et d'encadrement des apprentissages des enseignés les plus fragiles scolairement...

II. Disparités interindividuelles et homéostasies des emplois du temps des étudiants sociologues

Si, lorsqu'on interroge les étudiants sociologues sur le fait de savoir si leurs journées se répètent dans leur déroulement, certains décrivent une forte régularité, celle-ci s'exprime toujours (et contrairement aux étudiants médecins) sur le terrain de la diversité interindividuelle qui rend impossible, tant les variations sont importantes d'un étudiant à l'autre, toute reconstruction d'une organisation journalière communément partagée. Toutefois c'est le constat d'une fréquente inconstance temporelle "individuelle" qui prédomine dans la grande majorité des situations, l'emploi du temps d'un même étudiant variant volontiers d'un jour ou d'une semaine sur l'autre au gré des circonstances et des événements, des vicissitudes de la vie, des obligations extra-universitaires, des envies ou des urgences du moment...

II.A. Des étudiants à temps partiel

Dans l'ensemble en effet, il s'avère extrêmement difficile de se faire une idée claire et précise de l'emploi du temps de ces étudiants, de dire, même approximativement, comment et à quoi ils occupent les heures de la journée, ou quels sont leurs rythmes de travail. La raison en est simple : irrégularités, instabilités et variations priment ici dans une sorte *d'homéostasie temporelle permanente*, comme en témoigne par exemple la modalité discursive récurrente par laquelle ces étudiants répondent à notre interrogation sur l'existence éventuelle, dans leur emploi du temps, de journées relativement standards : « ça dépend ».

Deuxième constat flagrant : outre les effets faiblement structurants d'un emploi du temps universitaire décousu, *rare sont les étudiants sociologues qui*, lorsqu'on les interroge sur le sujet, *brossent le portrait de journées toutes entières consacrées à l'étude et organisées par elle*, qui trouveraient en leur centre, comme c'est le cas en médecine, de longues séquences d'activités scolaires univoques et régulières. De nombreuses

expressions en témoignent, « *je n'ai jamais de journée typiquement étudiante* », « *c'est rare que j'ai des journées complètes* », entendons par là étudiantes, ou encore « *il n'y a pas vraiment de journée ordinaire [...]. Peut-être que le mercredi et le jeudi ce serait vraiment deux journées étudiantes* », qui suggèrent que ces étudiants ne sont, si l'on nous passe l'expression, "étudiants" qu'à temps partiel, à certains moments de la journée et/ou de la semaine⁴⁰¹.

Là où les apprentis-médecins font souvent la description de *journées et de semaines monorythmiques* en ce qu'elles s'organisent, pour l'essentiel de leur déroulement, autour d'un seul grand pôle d'activités, les études, les récits des apprentis-sociologues, outre leurs variations évidentes, dépeignent plutôt des journées et des semaines à dimensions variables. Un emploi du temps pour les uns décousu ou disloqué, qui alterne les moments de travail et les moments d'attente, les heures pleines et les heures creuses ; un emploi du temps polyrythmique pour les autres, en ce qu'il se répartit entre différents domaines d'activités, activités rémunérées, activités domestiques, activités universitaires, dont l'étude n'est souvent qu'une occupation parmi d'autres.

Dans l'ensemble, ces étudiants déclarent ne pas avoir de "journées ordinaires", leurs horaires variant non seulement d'un jour sur l'autre en fonction de leurs impératifs universitaires, variables également (il y a des jours de cours et des jours "libres", des journées pleines et des journées vides de tout impératif), des périodes de l'année durant lesquelles le temps disponible est abondant ou plus étriqué, mais également et peut-être surtout en fonction de leurs éventuels (et à vrai dire, fréquents) impératifs extra-universitaires (domestiques, professionnels...), ou de « *l'envie* » du moment. « *Ça dépend des jours* », « *j'ai pas de journée ordinaire [...], il y a des jours...* », « *ça dépend des périodes* », « *ça varie en fonction du travail que j'ai à fournir, des impératifs qu'il y a* », sont ainsi les formes à travers lesquelles ces étudiants parlent de leurs activités.

Ceux qui toutefois déclarent et ce sera ici notre *troisième constat* —, car il y en a quelques uns, des journées-types, régulières dans leur organisation et leur déroulement, ne les doivent pour les uns qu'à des impératifs extra-universitaires réguliers, notamment professionnels, qui imposent des horaires et structurent de l'extérieur l'ordre des activités ; les autres rares il est vrai les doivent à un ascétisme scolaire particulier étroitement lié, dans ce contexte d'études, à une projection sur le long terme de leur avenir dans la discipline, qui conduit alors ces étudiants à s'imposer une discipline de travail, et par là même une discipline de vie, en dehors de toutes contraintes universitaires extérieures et immédiates.

II.B. Des journées polyrythmiques, partagées entre l'exercice d'une activité salariée et l'étude

Plusieurs lignes de partages qui ne s'excluent pas les unes les autres et parfois même se combinent peuvent ainsi être établies entre les étudiants de cette même discipline. Entre ceux tout d'abord qui partagent leurs journées, polyrythmiques, entre d'un côté l'exercice d'une activité rémunérée (dans le cas où elle est d'un volume horaire important) qui, pour l'essentiel, en constitue le cadre directeur, les activités universitaires de l'autre côté, parfois même les sociabilités amicales...

⁴⁰¹ Les récits de journées ou de semaines disparates, partagées entre différents types d'activités, alternant les heures et les jours d'études d'un côté et les heures et les jours chômés ou consacrées à d'autres activités que scolaires, irrégulières, instables et variables, sont ainsi caractéristiques des étudiants de licence de sociologie et s'opposent clairement aux récits des étudiants médecins troisième année.

« Ma journée type (en souriant) c'est d'aller au boulot le matin étant donné que c'est trois jours par semaine donc c'est le plus important [...] je me lève le matin à 7 heures et demi, 7 heures quelque chose comme ça, à 7 heures moins le quart, je vais au boulot, j'arrive là bas à 8 heures. Cette année je travaille à Bron, c'est à 100 mètre de la fac, c'est pratique. J'y reste jusqu'à midi et demi. Après en général... je commence à une heure après, soit à une heure, soit à trois heures, donc si c'est une heure ben j'y vais directement. J'ai mangé déjà au boulot donc ça c'est fait, faut que j'attende un petit peu, je fais une petite pause en attendant. Si je commence à trois heures, je vais à Auchan, faire des courses, je vais regarder des trucs [...] histoire que je m'occupe, ou alors je vais à la BU (...) en général j'ai pas trop le temps de bosser dans ces heures là (de travail), au boulot, j'ai pas le temps de bosser [...] toujours dérangé plus ou moins. Donc ensuite il y a les cours, j'y reste le temps qu'il faut y rester (rires), après je rentre, je sais pas, sur les 6 heures, 6 heures et demi, 7 heures, ça varie... je rentre ici, parfois je relis mes cours mais c'est plutôt rare (...) » {Garçon, 21 ans, célibataire, activité salariée à mi-temps, logement indépendant avec sa soeur dont les parents sont propriétaires}

II.C. Des journées polyrythmiques, partagées entre les obligations domestiques et scolaires

Entre ceux ensuite qui partagent leurs obligations universitaires avec des obligations domestiques plus ou moins lourdes, les courses à faire, le ménage, les repas, la vaisselle, etc., qui, si elles n'imposent pas d'horaires précis contrairement à l'occupation d'un emploi salarié, peuvent occuper une bonne partie du temps "libre". En l'occurrence, dans notre échantillon, sont plus particulièrement concernées les filles qui vivent en couple ou qui partagent leur appartement avec d'autres personnes, notamment de sexe masculin (un frère par exemple), et prennent ainsi en charge l'essentiel du fonctionnement quotidien⁴⁰².

« ça dépend des jours parce que en ce moment je suis souvent sur mon terrain en fait, parce que là je fais un dossier d'ethno sur les cimetières et donc je suis assez souvent sur le terrain et puis c'est pareil donc je suis obligée de partir tôt sur mon terrain je reviens, je mange, je fais la vaisselle, je repars, je passe un petit peu de temps en temps mais je suis toujours obligée de regarder l'heure pour savoir bon (sourire avec un peu de gêne - semble signifier que ses responsabilités familiales lui pèsent : même lorsqu'elle travaille, elle en a le souci, la préoccupation) il faut revenir faire les courses, faire à manger, etc., et puis en fait le travail. ..., véritablement je crois que je travaille plus le samedi dimanche » ; (donc les journées ne se ressemblent pas ?) « non parce qu'il y a des jours où j'ai cours le matin donc ça me laisse l'après-midi de libre pour bosser, et les jours où j'ai cours l'après-midi, le matin en général, je vais faire les courses donc là j'ai pas du tout le temps de bosser. C'est pour ça que des

⁴⁰² Ce constat est d'ailleurs peu ou prou confirmé de manière statistique par Valérie Erlich qui écrit que la journée partagée entre les études, le travail rémunéré et les tâches domestiques caractérise les récits de l'étudiante qui vit en couple, plus âgée que la moyenne... ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social en mutation. Étude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Septembre 1996, p.446.

fois je vais pas en cours, je me dis pour deux heures, à la limite, il y a certains cours, c'est vrai, c'est même pas un cours, c'est les autres étudiants qui viennent et qui parlent de leur dossier. Moi ça m'intéresse mais ça me fait quand même perdre quatre heures quand on compte le transport en bus [...] Donc ça fait quatre heures de perdues, moi je me dis "vaut mieux rester là et travailler" » {Fille, 22 ans, concubine, vit avec son frère cadet et son petit ami, logement indépendant dont les parents sont propriétaires, souhaite aller jusqu'en maîtrise}

II.D. Des journées au gré des jours et des impératifs

Entre ceux également, c'est-à-dire ici *l'immense majorité des étudiants sociologues*, dont l'étude constitue l'occupation principale mais qui composent leurs journées au gré des impératifs universitaires relativement immédiats (les heures de cours, un travail à rendre par exemple) de leurs éventuelles activités extra-universitaires, sportives, d'animation, rémunérées, au gré de leurs envies, le déroulement de leurs journées, de leurs activités et de leurs horaires pouvant varier en fonction de ces différents paramètres.

« J'ai rarement cours le matin ! Je finis à 19 heures le soir, la plupart du temps, je mange chez moi à midi et je vais à la fac en bus (rires). (En souriant) J'assiste à peu près à tous les cours d'amphi, sauf un pour lequel je me réserve le droit de sauter de temps en temps parce qu'il est pas du tout intéressant [...] m'enfin même celui-là j'y vais de temps en temps, j'y assiste rarement jusqu'au bout parce que ça me saoule vraiment, donc je m'en vais mais j'assiste à peu près à tous les cours d'amphis, tous les TD, j'en ai peu donc ça va, et je rentre euh... le soir (le matin vous travaillez un peu, comment ça se passe ?) Rarement (faiblement) que je travaille le matin rarement parce que je commence soit à midi soit ben aujourd'hui c'est exceptionnel je commence à trois heures, enfin c'est exceptionnel, c'est le seul jour où je commence si tard je commence à trois heures mais non ça me laisse... je sais pas, (moue) non je sais pas j'aime mieux, non, faudrait que je me lève plus tôt, je me lève à 10 heures le matin mais faudrait que je prévois de travailler. Et le soir en rentrant ?) Non plus, Je travaille, ptt, comment dire, je travaille quand il faut travailler, (en souriant) voyez, quand il y a les partiels, j'arrive pas à travailler trois mois à l'avance à réviser un partiel, non j'arrive pas, j'ai jamais travaillé comme ça. Je travaille 15 jours une semaine à l'avance mais alors là je m'y mets quoi. Il faut que ça rentre et ça rentre, mais non je travaille pas pour le plaisir de travailler non, c'est pas ça mais, je travaille pas en me disant "ça c'est à faire pour dans trois mois, dans 6 mois", non, j'arrive pas. Puis à 7 heures quand je sors à 7 heures, j'arrive chez moi à 8 heures, ffff, j'ai pas envie de me mettre au boulot. (En riant) Donc le week-end oui, pas tous les week-ends non plus mais des week-ends. Mais en fait quand je me mets à travailler je me mets au travail quoi je vais pas faire semblant. Je me mets pas à travailler une demie heure, trois quart d'heure, pour le plaisir de dire que j'ai travaillé, non c'est ou je travaille ou je ne travaille pas mais si je travaille je travaille ! » {Fille, 22 ans, célibataire, logée chez ses parents, travaille 8 heures/semaine dans une BCD, souhaite arrêter la sociologie en licence} « J'ai pas de journée ordinaire, il y a des jours où je vais bosser pendant euh 5 heures sur un truc et puis euh pendant 8 jours je ne vais rien faire quoi,

donc je ne peux pas vous dire je passe tant d'heures par jour euh à bouquiner à regarder mes cours à préparer mes trucs euh etc. (et ça varie en fonction de quoi ?) de mon humeur, de mon envie surtout, (en souriant) je travaille beaucoup à l'envie, et à l'intérêt » {Fille, 23 ans, vit en concubinage avec un ami commercial chez Citroën dans un appartement indépendant dont sont propriétaires ses grands-parents, sans activité salariée, souhaite arrêter la sociologie en licence} « (Réfléchissant) une journée ordinaire ? Je ne sais pas, il n'y a pas vraiment de journée ordinaire parce que la semaine passe euh très vite, peut-être le mercredi et le jeudi ce serait vraiment deux journées étudiantes parce que c'est là où j'ai le plus d'heures de cours, donc euh ben le mercredi je vais à la fac pour 10h00, bon de 10h00 à midi j'ai cours et ensuite euh j'ai trois heures de pause donc là je reste avec euh des amis et puis euh généralement (en appuyant) on ne travaille pas, on va essayer de travailler euh dans la bibliothèque et franchement cette année je ne vais pas trop travailler à la bibliothèque, et puis ensuite après j'ai cours jusqu'à 7 heures, donc euh c'est pour ça que je ne vais pas travailler en plus euh parce que jusqu'à 7 heures j'en ai déjà marre » {Fille, 21 ans, célibataire, habite un petit appartement indépendant en location, activité salariée tous les week-ends, souhaite arrêter la sociologie en licence} « Je ne sais pas quand je n'ai pas cours tôt, je ne me lève pas très tôt en général euh en fait dans la semaine je ne travaille pas beaucoup, ffff c'est c'est un peu... ça dépend vraiment, il y a des périodes où je travaille, d'autres où je travaille pas. En général quand j'ai du travail, j'attends le week-end et je rentre chez ma mère et je bosse là bas, parce que ici tous mes amis habitent sur Lyon et euh le (en souriant) soir par exemple je suis tout le temps euh à droite à gauche quoi [...] ou quand je suis ici (chez elle) il y a des gens qui passent. Sinon ffff... je ne sais pas, une journée de travail exactement, par exemple, mes cours d'amphi, je ne les bosse pas du tout avant les partiels, enfin quand j'ai des partiels je m'y prends un peu à l'avance mais je rentre, par exemple je ne relis pas mes cours le soir, jamais, ça s'empile et puis je les lis plus tard, par contre je vais à tous les cours, moi ça m'est utile d'aller aux cours dans la semaine, s'il y a des choses que je fais c'est lire un peu mais je lis pas beaucoup. Et c'est surtout euh par rapport à mes enquêtes en fait que je travaille le plus régulièrement, c'est par rapport à mes enquêtes... quand, je travaille avec d'autres personnes donc on se voit toutes les semaines ou deux fois par semaine pour en parler, je fais des entretiens, je fais (en souriant) de la retranscription, des choses comme ça c'est assez régulier mais sinon le reste j'attends un peu euh les partiels quoi (en souriant) pour travailler (donc les week-ends vous allez chez votre mère ?) pas tout le temps ça dépend, quand j'ai envie (en souriant) quand j'ai du travail (uniquement quand vous avez du travail ?) non des fois quand j'ai envie... aussi quand mon frère y va, pour le voir, mais quand j'ai du travail en général je rentre euh j'aime bien travailler là bas » {Fille, 22 ans, célibataire, location d'un appartement indépendant, sans activité salariée, souhaite poursuivre la sociologie en maîtrise}.

II.E. Des journées consacrées à l'étude

Entre ceux enfin c'est-à-dire quelques rares étudiants qui, par un ascétisme scolaire résultant de l'intérêt tout particulier qu'ils portent à leur matière d'études et de leur projection dans le métier (faire un doctorat), consacrent l'essentiel de leur temps aux activités universitaires en s'imposant, en dehors même des contraintes universitaires, un emploi du temps scolaire rigoureux et régulier, centré sur le travail scolaire. On retrouve là, par des voies toutefois différentes, la *monorhythmie* qui caractérise l'emploi du temps des apprentis-médecins dont l'organisation est pour l'essentielle concentrées sur les activités universitaires.

« Au minimum le TAF de travail personnel minimum que je dois faire, c'est trois heures de lecture par jour, en deçà je ne me couche pas, c'est même pas la peine (...) aussi bien pendant l'année universitaire que pendant les vacances, donc je te dis, c'est toujours dans l'objectif d'atteindre la thèse ». « je dirais même plus travailler parce que maintenant j'ai vraiment branché je dirais toute ma vie sur la socio, mais c'est presque ça. En début d'année je bossais, je devais bien faire mes 7-8 heures de lecture par jour, c'est-à-dire que parfois je me fixais mon TAF, mais le soir j'arrivais, je ne savais plus quoi faire. C'est-à-dire bon, je ne bosse pas particulièrement pour gagner de l'argent, vie sentimentale zéro, donc qu'est-ce que je fais, je remplis par la lecture donc je me retrouvais le soir encore à me faire 2-3 heures de lecture, parfois 4-5 heures » « mon but dans la vie, c'est être docteur, après je ne vois rien d'autres ». N'a cours que les après-midi, Se lève à 7-8 heures pour travailler : « je ne vais pas buller [...] j'essaie de me fixer une discipline. Je me suis pas laissé aller en fait depuis le début de l'année. J'arrive sans avoir cours le matin à me lever à 7-8 heures » {Garçon, 25 ans, célibataire, logé chez ses parents, sans activité salariée, souhaite faire un doctorat de sociologie} « En fait chaque journée est un peu différente parce que ça dépend aussi des cours. Ça veut dire que j'ai des journées euh qui sont très chargées par les cours et d'autres non où je travaille individuellement. Alors par exemple le lundi j'ai cours euh de 10 heures euh... à midi [...] (en souriant) et ensuite j'ai une demi-heure de temps pour manger et euh trois heures d'informatique, puis une demi-heure de repos et ensuite encore deux heures d'anthropologie asiatique, et là en général je rentre et (en souriant) je suis assez crevée. C'est surtout l'informatique (en riant) je pense qui m'achève... Comme j'ai cours euh à 8 heures du matin mardi, en général le lundi euh je travaille pas trop pour la fac, ça se peut que si vraiment j'ai besoin de quelque chose mais en général j'essaie de me détendre un peu. Et ensuite euh le mardi... je suis à la fac euh toute la journée mais ça ne veut pas dire qu'elle est très chargée en fait j'ai cours de 8 heures à (...) à 10 heures et ensuite euh j'ai une grande coupure, et à midi je fais du volet, et après de 3 heures à 5 heures j'ai encore cours. Et alors euh pendant la coupure en général j'essaie d'en profiter pour aller à la bibliothèque par exemple là je fais un prêt interuniversitaire et comme je peux pas sortir les livres il faut que je travaille là-bas, et euh le volet euh (en souriant) c'est très important pour moi pour me détendre, pas seulement physiquement mais vraiment pour me libérer la tête. Après mercredi j'ai pas cours du tout, alors j'essaie de faire des grandes choses c'est-à-dire en général j'essaie de euh... de (en souriant) varier un peu le (rires), le plaisir on peut le dire comme ça, je veux dire je ne travaille pas sur

une seule chose, en général, là euh c'est un peu différent j'essaie de rédiger un peu pour un dossier donc là je travaille toute la journée parce que si je coupe je perds un peu le fil, mais sinon j'essaie de faire une heure euh je ne sais pas d'informatique, une heure d'autre chose et aussi de lire... comme ça je vais pas bouquiner toute la journée parce que ça me fatigue (en riant) bon surtout si c'est en français, alors euh ouais j'essaie de couper un peu comme ça » « j'essaie de vraiment me forcer chaque jour de faire un peu de lecture (...) chaque jour en fait, je me donne un but » {Fille, 29 ans, célibataire, habite seule un petit appartement en location, sans activité salariée, souhaite faire un doctorat d'ethnologie}

III. Tendance spontanée à l'action et temps de travail personnel

Lorsque l'on interroge ces étudiants pour se faire une idée des moments et des heures qu'ils consacrent à leur travail personnel, les réponses disent encore plus clairement la *dérégulation temporelle*, le *spontanéisme*, et le *faible investissement universitaire* qui caractérisent, globalement, leurs pratiques et leurs comportements universitaires. Outre un emploi du temps universitaire relativement ténu et malgré une plus grande disponibilité que les étudiants médecins troisième année ("toutes choses étant égales par ailleurs"), les étudiants de licence de sociologie consacrent, dans l'ensemble, très peu de temps au travail personnel.

Quelques heures seulement par jour et par semaine lui sont généralement consacré, et encore pas tous les jours ni toutes les semaines. Si l'enquête O.V.E.⁴⁰³ permet d'établir que les étudiants de Lettres et Sciences humaines consacrent environ 16 heures de leur temps à la réalisation de leur travail personnel, ce qui déjà est peu compte tenu de la faiblesse de leurs obligations universitaires, les apprentis-sociologues interrogés pour cette enquête sont, pour l'écrasante majorité d'entre eux, largement en-deça de ce volume horaire. Plusieurs éléments viennent en effet confirmer ce constat.

Tout d'abord, l'estimation approximative que certains étudiants sociologues donnent du temps qu'ils consacrent effectivement à leur travail personnel. Nos interlocuteurs qui se risquent à l'évaluer parlent généralement de quatre, cinq ou six heures de travail personnel par semaine. « *A côté des cours si je bosse trois quatre heures par semaine, c'est vraiment le maximum, maximum* ». « *Ça varie entre quatre et six heures par semaine, c'est pas... Il y a des semaines où je ne travaille pas du tout mais il y a des semaines où je travaille plus que d'autres* ».

« C'est complètement variable, mais en fait ça dépend ce qu'on appelle travailler. Moi, lire un bouquin, ce n'est pas vraiment... prendre des notes ou lire un bouquin, ce n'est pas vraiment du travail, je ne le considère pas comme du travail, ça m'intéresse quoi, si j'ai choisi un sujet, c'est quand même que ça m'intéresse donc c'est après toute la notion qui est ambiguë, mais je travaille quand même peu en terme vraiment travail, regarder les cours, faire des fiches, je travaille peu quand même [...] donc je dois travailler peut-être une ou deux heures dans la semaine... ».

⁴⁰³ L'enquête OVE permet en effet d'affirmer que « Les étudiants de Lettres et Sciences humaines n'ont en moyenne que 18-19 heures de présence à l'université et ne consacrent que 16-17 heures à leur travail personnel par semaine (11-12 heures en semaine et 4-5 heures durant le week-end) », LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus cité, p.20.

Vient ensuite à l'appui de ce constat la fréquence avec laquelle ces étudiants invoquent *l'inconstance et l'impondérabilité de leurs pratiques*. Ils ne savent souvent pas évaluer, même approximativement, le temps qu'ils passent effectivement à la réalisation de leur travail personnel dans la mesure où celui-ci n'est ni régulier ni fixe, mais au contraire fluctue d'un jour sur l'autre, d'une semaine sur l'autre en fonction des circonstances les plus diverses. C'est ainsi que les propos tenus par nos interlocuteurs donnent clairement à voir un investissement scolaire sporadique et chaotique qui multiplie les journées voire même les semaines entièrement chômées, sans qu'il y ait là un événement à caractère extraordinaire.

« Ça dépend. Il y a des jours où je ne travaille pas du tout ». « Ah il y a des jours où je ne travaille pas du tout, et il y a des jours où je peux travailler euh... 5-6 heures par jour. Ça varie en fonction de euh (...) je ne sais pas, il y a des soirs où j'ai envie de travailler et je travaille jusqu'à une heure du matin et il y a des soirs où je n'ai pas envie ». « C'est tellement irrégulier, il y a des jours où je ne fais rien à part les horaires de cours ». « Je ne peux pas vous répondre (rires). Il y a souvent des semaines entières où je ne travaille pas ». « Ah ça c'est tellement (...) c'est... des fois je euh pendant... aujourd'hui par exemple je pense que je ne vais rien faire et euh ce week-end j'ai bossé euh (...) 10 heures quoi, c'est vraiment variable. (En riant) Des fois je suis motivée et des fois je ne suis pas motivée, quand j'ai du boulot je me mets au boulot, quand j'ai du travail je travaille, et sinon c'est plutôt quand j'ai envie... Si j'ai un truc à faire, un truc à rendre par exemple, ben là je m'y mets, je me mets au travail euh sans problème, mais sinon il y a des choses... enfin la fac, on a tout le temps des choses à faire, mais c'est un peu dans le long terme comme ça donc là c'est quand j'ai envie ». En outre, rares sont les étudiants sociologues qui affirment travailler régulièrement les soirs ou encore les week-ends.

Enfin, dernier élément, le travail personnel de ces étudiants s'avère fortement dépendant, dans ses moments, d'une temporalité de l'instant, des pulsions spontanées, de l'« envie », de l'« humeur » du moment, ou des « impératifs » immédiats, bien davantage qu'il n'est le résultat d'une organisation raisonnée ou d'une discipline de travail maîtrisée. Loin de brider les tendances spontanées à l'action, ces étudiants tendent à laisser libre court aux désirs et travaillent, dans une large mesure, au dernier moment, sous la pression des événements lorsque par exemple l'examen se rapprochant rend difficile, voire impossible, le laisser-aller ou le report indéfini du travail personnel.

« Quand j'ai du boulot, je me mets au boulot, quand j'ai du travail, je travaille, et sinon c'est plutôt quand j'ai envie ». Des expressions comme : « ça dépend de mon humeur vu qu'on n'a pas d'impératifs, qu'on nous demande pas de faire ça ça ça pour telle date, ça dépend vraiment de mon humeur », résument parfaitement le rapport de ces étudiants au travail universitaire de même que l'expérience temporelle prédominante dans ce contexte d'études, qui tous deux trouvent pour première condition objective la possibilité laissée par l'emploi du temps institutionnel d'une organisation spontanée des activités.

« Parfois je bosse un peu le soir mais c'est plutôt rare, j'avoue que je préfère bosser de temps en temps le week-end. Je ne sais pas, combien je peux bosser par semaine ? A côté des cours si je bosse trois quatre heures par semaine c'est vraiment le maximum, le maximum ! C'est vraiment les grosses semaines on dira parce que au départ je n'ai pas énormément de temps [...] parce qu'à côté de ça

j'ai d'autres choses (courses, activité rémunérée, etc.) en plus j'ai des centaines de potes, j'ai ma copine » {Garçon, 21 ans, habite avec sa soeur un appartement dont leurs parents sont propriétaires, surveillant d'externat, à terme ne souhaite pas poursuivre la sociologie}. « Les heures de cours incluses ça varie entre 4 et 6 heures (par jour), non c'est pas (et est-ce qu'il y a des jours où vous ne travaillez pas ?) ouais ! (souvent ?) (sur un ton qui confirme la fréquence) ça m'arrive oui !... ouais ! Plusieurs fois par semaine, il n'y a pas des semaines où je ne travaille pas du tout mais il y a des semaine où je travaille plus que d'autres (donc vous ne vous dites pas euh... par jour je vais essayer de faire au moins une heure de travail ?) non, pas du tout » « (est-ce qu'il vous arrive de travailler les soirs ?) non très rarement, parce que je finis assez tard les soirs et... enfin quand je travaille le soir oui je travaille tard le soir, mais ça m'arrive rarement » « (et les week-ends vous travaillez ?) mm ! pas tous les week-ends mais en principe quand je travaille je travaille les week-ends. Mais c'est très variable, en principe c'est relativement, je suis capable de travailler toute la journée pratiquement, de m'y mettre euh à midi le samedi et d'en ressortir qu'à 8 heures ou 6 heures, bon avec des coupures forcément je ne travaille pas 6 heures d'affilées, mais ouais c'est très variable mais je travaille peut être des fois qu'une heure ou deux heures mais il y a des fois quand euh je m'y mets je m'y mets bien quoi (et ça varie en fonction de quoi le fait que de travailler euh... ?) ça varie en fonction du travail que j'ai à fournir, des impératifs qu'il y a... » {Fille, 22 ans, célibataire, logée chez ses parents, exerce un activité salariée à raison de 8 heures par semaine, souhaite arrêter la sociologie en licence} « Ah il y a des jour où je travaille pas du tout, (faiblement) et il y a des jours où je peux travailler euh... euh 5-6 heures par jours (alors ça varie en fonction de quoi?) ça varie en fonction de euh (...) de euh je ne sais pas, il y a des soirs où j'ai envie de travailler et je travaille jusqu'à une heure du matin et il y a des soirs où je n'ai pas envie, ça dépend de mon humeur, vu qu'on n'a pas de euh d'impératifs, qu'on nous demande pas de faire ça ça ça pour telle date, ça dépend vraiment de mon humeur (et vous ne vous dites pas par exemple euh j'essaie de travailler minimum une heure par jour ou deux heures ?) je peux me le dire mais je ne le fais pas (sourire) donc euh tant que je n'ai pas de délais je crois que c'est ça le problème quoi... » « (vous travaillez les soirs parfois ?) j'aime mieux travailler le soir ouais, ça dépend pendant les révisions quand on n'a pas cours euh je travaille toute la journée, et euh le soir j'aurais plutôt tendance à me reposer puis à me coucher tôt pour me lever tôt, sinon je préfère travailler le soir, à partir de 5 heures... » « (et les week-ends est-ce qu'il vous arrive de travailler ?) ben vu que je travaille le samedi [...] donc travailler pendant le week-end euh franchement depuis un an, je travaille tous les samedis et le dimanche euh je fais du sport et je ne travaille pas, le week-end je le prends pour me détendre, donc c'est assez rare » {Fille, 21 ans, célibataire, habite un petit appartement indépendant en location, activité salariée tous les week-ends, souhaite arrêter la sociologie en licence}. « Ah ça c'est tellement (...) je ne peux vraiment, c'est... des fois je euh, pendant, aujourd'hui par exemple je pense que je ne vais rien faire et euh ce week-end j'ai bossé euh (...) 10 heures quoi enfin (donc c'est variable) ouais c'est vraiment euh... (et ça varie en fonction de

quoi ?) ben (en riant) des fois je suis motivée et des fois je ne suis pas motivée, quand j'ai du boulot je me mets au boulot, quand j'ai du travail je travaille, et sinon c'est plutôt quand j'ai envie. Ce week-end je suis rentrée chez ma mère j'avais envie de travailler j'ai travaillé (et est-ce vous ne vous fixez pas des horaires... même minimums, par exemple deux heures par jour ?) non ! non parce que même si des fois je l'ai fait je ne les respecte pas et après je me prends la tête parce que je ne l'ai pas fait donc (en riant) je préfère ne pas me fixer comme ça » « (vous ne travaillez pas les soirs en général non plus si j'ai bien compris ?) si ça m'arrive mais euh par exemple si j'ai un truc à faire, je reste ici et je travaille, des fois je travaille ici le soir quand même mais c'est vrai qu'en général euh... je suis tout le temps à droite et à gauche ouais » {Fille, 22 ans, célibataire, location d'un appartement indépendant, sans activité salariée, souhaite poursuivre la sociologie en maîtrise}.

En définitive, seuls échappent, une fois encore, à ces formes spontanées du travail, les étudiants de sociologie dont le rapport à l'avenir déterminant dans ce contexte d'études les conduit à vouloir devenir enseignant-chercheur et qui puisent ainsi, dans ce projet et cette identification positive, la discipline (l'auto-discipline) nécessaire pour accomplir un travail personnel suivi et régulier...

IV. Le suivi des cours : manquements épisodiques, principe de plaisir et obligations extra-académiques

Si l'absentéisme n'est pas, en licence de sociologie, une pratique à caractère exceptionnel, tant s'en faut, les étudiants sociologues s'avèrent toutefois globalement plus assidus que leurs homologues médecins sans doute parce que, à la différence de ces derniers, aucun dispositif institutionnel ne vient suppléer leurs manquements éventuels et que la présence aux enseignements restent, dans ces conditions, le plus sûr moyen et le plus direct à la fois d'accéder à la matière professée et d'en disposer à son gré. Plus assidus que leurs homologues médecins, ces étudiants le sont en effet en raison du *caractère moins systématique et moins généralisé de leurs absences* aux différents enseignements. Non seulement les étudiants sociologues qui manquent *régulièrement* tout ou partie des cours demeurent l'exception parmi cette population et contrairement aux étudiants de médecine troisième année. Mais ils suivent, dans leur grande majorité, la plupart des enseignements qui leur sont dispensés, y compris les enseignements magistraux non obligatoires, leurs absences étant, pour l'essentiel, des *manquements épisodiques et occasionnels*.

Contrairement à l'absentéisme pratiqué en troisième année des études médicales qui, nous l'avons vu, se trouve quasiment institutionnalisé par le système des ronéotypés de cours et participe ainsi, chez certains étudiants, d'une véritable stratégie de travail et d'organisation du temps, cette pratique relève davantage, en sociologie, de *comportements scolaires "spontanés"* (comme le fait de ne pas avoir envie d'aller en cours) *que de comportements scolaires stratégiques* et/ou trouve pour principe *des causes externes ou extérieures à l'étude* (des obligations extra-universitaires) *et non des motifs purement universitaires* (gestion d'un emploi du temps chargé, libérer du temps pour le travail personnel...).

Le principe de plaisir et les obligations à caractère extra-universitaire sont en effet, dans ce contexte d'études, les deux éléments qui président aux manquements des étudiants. Dans l'ordre des motifs invoqués, le fait de *ne pas avoir envie* d'aller en cours, et *le fait*

de ne pas apprécier une matière ou un enseignant viennent en tête. Ils sont les arguments les plus récurrents des discours étudiants pour rendre compte de leurs absences, le plus souvent occasionnelles dans ce cas de figure. Suivent ensuite les empêchements liés à l'exercice d'une activité salariée ou à des contraintes domestiques qui sous-tendent des manquements plus systématiques. Plusieurs catégories d'étudiants sont donc à distinguer ici pour rendre compte des différentes conduites d'assiduité scolaire qui jalonnent ce contexte d'études.

IV.A. Un absentéisme entre obligation professionnelle et principe de plaisir

La première renvoie à la spécificité de certains profils étudiants et par là même de certaines situations d'études que le recrutement médical, particulièrement sévère dans la sélection sociale et scolaire qu'il opère, exclut d'emblée. Parmi les étudiants sociologues qui manquent *très régulièrement* les cours, faute de pouvoir faire autrement mais aussi parfois faute d'en avoir l'envie, on trouve d'abord les quelques étudiants salariés à plein temps, plus âgés que la moyenne, que comprend notre échantillon et qui, possédant déjà un métier, reprennent des études pour le plaisir d'étudier, à côté de leur activité professionnelle et en dehors de tout enjeu scolaire de certification.

S'il est clair que ces étudiants sont de prime abord conduits, par la force des choses et en raison de leurs obligations et de leurs horaires professionnels, à manquer régulièrement un nombre important d'enseignement⁴⁰⁴, ces impératifs extra-universitaires n'expliquent néanmoins qu'une partie de leurs absences. Car pour ces étudiants, le *principe de plaisir* intervient par ailleurs et de manière déterminante dans le fait d'assister ou non aux différents enseignements auxquels ils peuvent effectivement se présenter. En effet, parce qu'ils reprennent des études sans autres objectifs que d'étudier pour étudier, indépendamment de tout enjeu de certification, ces derniers vont en cours avant tout pour le plaisir, parce qu'ils en ont le désir, et non par obligation, le fait de se sentir éventuellement obligé ou contraint apparaissant clairement dans leurs propos comme la négation même de ce pour quoi ils reprennent les études.

Dans ces conditions et compte tenu de leur rapport à l'étude, on comprend que ces étudiants soient *a contrario* fortement enclins à "sécher" également les cours auxquels ils pourraient effectivement se rendre en dehors de leurs obligations strictement professionnelles, simplement parce que l'envie n'est pas toujours au rendez-vous, parce qu'ils ont mieux à faire sur le moment, ou parce que leurs préférences sont ailleurs...

« J'ai jamais de journée vraiment étudiante c'est-à-dire que bon quand je vais à la fac j'ai 4 heures de cours d'affilé en général donc ça tombe bien parce que ce sont des heures de cours qui sont en général euh l'après-midi et donc le matin en général je ne fais quelque chose qui correspond à la fac mais ça m'arrive rarement d'aller à la fac à moins de euh... d'avoir un rendez-vous avec quelqu'un ou alors je dois rendre un bouquin ou un truc comme ça, on se donne rendez-vous je vais à la bibliothèque j'y passe deux trois heures et je vais ensuite en cours mais ça c'est très rare. Non, en général, quand je vais à la fac j'arrive en retard à un amphi et euh... et je pars euh bon j'essaie de suivre les cours mais c'est vrai que euh bon, la fac, tu rencontres des gens tu discutes et puis à la limite euh ça m'est arrivé souvent de ne pas aller aux cours d'amphi parce que je reste discuter dehors avec quelqu'un et bon je récupère les cours après ou

⁴⁰⁴ Ces étudiants bénéficient d'ailleurs d'une dispense d'assiduité.

je ne les récupère pas mais bon... » {Fille, 29 ans, Infirmière} « Je veux pas me prendre la tête, c'est-à-dire que les... je ne sais pas les deux premières années (de sociologie) on avait des states des choses comme ça donc ça c'était proche de ce que j'avais pu faire (dans ses études précédentes) des states ou de l'info, c'était proche de ce que j'avais pu apprendre moi en cours, euh je ne me suis pas pris la tête à aller en cours, donc j'ai bossé à la dernière minute ce qu'il y avait à bosser [...] (les cours de licence) je sais que je ne peux pas tous les assurer, là je suis euh, à l'époque où j'y allais régulièrement je suivais uniquement les cours du mercredi après-midi puisque le lundi et mardi je bossais, j'y allais le mercredi après-midi, donc deux fois deux heures, des cours en amphi. Le jeudi matin aussi j'y allais deux heures pour un TD et les jeudi après-midi j'y allais deux heures pour un autre cours d'amphi ». Au moment de notre enquête, cet enquêté ne va pratiquement plus en cours depuis plusieurs mois en raison de ses nombreuses activités professionnelles et extra-professionnelles. Outre le fait d'enseigner, ce dernier s'occupe, entre autres choses, de la rédaction d'une série de cours pour le CNED {Garçon, 31 ans, Enseignant certifié dans secondaire technique}

IV.B. Un absentéisme de désinvestissement

405

On trouve ensuite des étudiants qui, parce qu'ils ont largement *décroché de leurs études*⁴⁰⁵, multiplient les absences et ne se rendent plus à la faculté que de manière très irrégulière. Les études de sociologie se situent *en marge de leur existence sociale*. Ils ne leur consacrent que peu de temps et d'énergie, y travaillent à leurs moments perdus, et, pour une majorité d'entre eux, se trouvent investis dans d'autres activités, notamment salariées. Tout se passe parfois comme si, pour ces derniers, le fait d'être étudiant constituait moins un travail, avec ses obligations, ses impératifs, ses enjeux, ses finalités, qu'une "simple" occupation parmi d'autres, souvent épisodique, qui vaut davantage pour ce qu'elle leur permet encore de revendiquer au présent, à savoir le fait d'être étudiant, que pour l'avenir qu'elle est censée préparer effectivement. Bref, ces étudiants, largement désinvestis de l'étude, ne veulent pas « *se prendre la tête* » avec la faculté.

Parmi eux, on trouve à la fois des étudiants qui ont décroché de leurs études au bout de quelques mois faute d'intérêt pour la sociologie mais aussi par dilettantisme et oisiveté, faute d'avoir su résister, en raison par exemple d'un éloignement du contrôle parental (une décohabitation) et du faible niveau d'encadrement de la discipline, aux plaisirs de la vie immédiate, menée au jour le jour, comme ceux d'une sociabilité amicale non étudiante pour une bonne part polarisée sur les activités festives en tout genre, sur les voyages, etc. On trouve également des étudiants qui exercent une activité à caractère professionnel, salariée ou non, en tant que pion dans le secondaire par exemple, ou en tant qu'objecteur de conscience, dont l'objet est aussi de mettre un pied dans le monde du travail, de faire autre chose que des études, de ne pas être un "simple" étudiant, et de s'échapper à terme sinon des études en général du moins de la sociologie en particulier.

Pour ces derniers, l'exercice d'une activité salariée interfère parfois avec leurs heures de cours et les empêche de s'y présenter. Mais encore faut-il bien voir que derrière l'incompatibilité d'horaires, l'exercice d'une activité rémunérée est ici une façon, tout particulièrement chez ces étudiants, outre le fait de subvenir à certains besoins matériels,

⁴⁰⁵ Pour mettre un pied dans la vie active, pour répondre à des velléités d'indépendance économique, et parce que la sociologie ne constitue pas pour eux une matière aux enjeux scolaires mobilisateurs...

de ne pas tout miser sur des études pour lesquelles ils manifestent peu d'intérêt et dont les diplômes recèlent un valeur sociale faiblement négociable sur le marché du travail. Derrière les pratiques régulières d'absentéisme, liées ou non à l'exercice d'une activité rémunérée, on retrouve ici le caractère faiblement "mobilisateur" de la discipline. En outre, ces étudiants invoquent régulièrement le *manque d'envie*, le fait de ne pas apprécier un enseignement ou un enseignant, pour expliquer leurs absences aux cours dont les horaires leurs sont pourtant accessibles...

« Pour l'instant je n'y fous pas les pieds (à la faculté) enfin pas vraiment non. Là depuis les vacances de Noël j'y suis allé pour les partiels mais sinon je vais récupérer les cours au dernier moment. J'y allais bien au début et puis j'ai décroché, enfin, pour plusieurs raisons pour euh... enfin déjà parce que bon moins j'ai d'heures et euh plus c'est dur d'y aller à chaque fois parce que c'est espacé, plus à chaque fois j'ai des trous donc je perds le rythme... moi déjà en plus je viens de MASS donc j'ai de l'informatique, j'ai de l'économie j'ai des méthodes quantitatives tout ça je l'ai déjà fait... donc déjà ça vire pas mal d'heures euh plein de trucs que je sais pratiquement déjà, bon j'ai quelques trucs à réapprendre euh, informatique ça ça équivaut aux trois premiers mois de première année de MASS donc euh je ne vais pas... je n'ai pas envie de me faire chier pour rien. Donc ça je n'ai pas vraiment envie d'y aller et sinon non enfin ce que je disais au niveau des heures c'est que euh en fait le vendredi j'ai que économie... le lundi j'ai informatique, et le mardi j'ai rien, donc ce qui fait que j'ai vendredi samedi dimanche lundi mardi... où je n'ai rien quoi en gros, où j'ai quelques heures mais c'est même pas la peine d'y aller, donc ça me fait mercredi jeudi de cours, donc je sors jeudi soir euh je ne sais pas je commence à vivre autre chose pendant 5 jours, et au bout de 5 jours j'ai carrément du mal à raccrocher... parce que souvent je pars dans mes trucs, des boulots ou des projets avec des copains des machins vu que j'ai carrément le temps devant moi je projette loin enfin je prévois des trucs qui durent puis après bon c'est sûr qu'après dans ma tête les cours deviennent accessoires puisque... (sourire)... ça fait plus partie des trucs euh importants de ma vie parce que ça ne me prend pas assez de temps » {Garçon, 22 ans, célibataire, location d'un logement indépendant avec un ami non étudiant, souhaite arrêter la sociologie et ne vient pratiquement plus à la faculté. A côté de ses études, cet étudiant fait de la peinture, de la musique, voyage...} « A part le boulot que je fais régulièrement là je sais que les cours euh j'essaie d'y aller régulièrement mais si un jour j'ai pas envie d'y aller j'y vais pas puis voilà, mais bon, puis je vais aux cours qui m'intéressent, si y a un prof, qui m'intéresse vraiment pas ou avec qui je ne suis pas d'accord je n'y vais pas » {Garçon, 23 ans, célibataire, logement indépendant en location, surveillant d'externat, souhaite arrêter les études en licence et pense faire une objection de conscience pour profiter d'une expérience professionnelle} « Non, j'assiste à aucune heures de cours, à cause de mon objection de conscience. Parce que j'ai un contrat qui stipule euh 39 heures de services normalement c'est 39 heures euh au service de l'association qui me prend en charge, bon en fait j'ai mon mercredi, bon c'est vrai que euh le mercredi

je ne sais pas si j'ai des cours, mais euh non je n'y vais pas parce qu'il y a... j'ai quelqu'un qui me prend tous les cours » ;

Extraits des notes ethnographiques

Lorsque cet étudiant se met à m'expliquer la nature de l'activité qui est la sienne dans le cadre de son objection, force est de constater la conviction de ses propos qui se font tout d'un coup plus passionnés, plus enthousiastes, incomparablement plus diserts, plus intarissables que sur les autres thèmes de l'entretien. La ferveur que suscite chez lui cette activité se mesure, si l'on peut dire et entre autres choses, quasi matériellement, par l'espace nettement plus volumineux qu'occupent, à la retranscription sur papier, les passages concernés. L'interviewé parle plus longuement, sans véritable interruption et sans hésitation, comme s'il voulait tout dire de son activité. Son objection de conscience dans le cadre de laquelle il occupe peu ou prou la place d'éducateur spécialisé pour handicapés est avant tout et tout à la fois pour lui le moyen de se frotter au métier qu'il souhaiterait exercer, de se constituer une expérience professionnelle avec l'espoir, peut-être, d'y faire ses preuves et ainsi de s'y faire une place. Dans ces conditions, les études de sociologie qu'il mène en dehors de ses trente neuf heures de service civil, apparaissent relativement secondaires dans l'ordre de ses préoccupations présentes et même futures...

« On m'a donné un petit peu la responsabilité de quatre enfants handicapés euh donc intégrés en milieu scolaire ordinaire, et voilà le lundi matin et vendredi matin j'ai un enfant qui lui il a été opéré d'une tumeur au cerveau euh il a dû euh subir l'ablation des 3/4 du cervelet, ce qui fait qu'il a perdu énormément de commandes psychomoteurs (sic), donc il a des pertes d'équilibres et ça demande un soutien permanent, donc lui il va à l'école seulement le lundi et le vendredi matin, et donc je suis là à ce moment là pour l'aider. Le mardi matin et jeudi matin, là j'ai un enfant qui a une maladie génétique, du genre une forme de myopathie, et c'est très lourd parce qu'il y a des problèmes respiratoires, il a un corset et en plus lui il est trisomique, alors ça fait vraiment beaucoup, il a des tuyaux d'oxygène, c'est un cas extrêmement lourd, donc là c'est le mardi matin jeudi matin, et euh tous les après-midi donc je suis à l'école Alix Cours Charlemagne dans le 2ème et là j'ai euh un aveugle de euh une heure et demi à deux heures et demi et de deux heures et demi à trois heures et demi j'ai un sourd, un sourd muet, donc ils sont dans les deux classes à côté, ce sont des enfants de 4 ans, ils sont tous en maternelle, et donc le projet pédagogique pour ces enfants c'est uniquement la socialisation [...] voilà donc ça demande une gymnastique euh permanente parce que dans une journée euh j'ai toujours trois clients, et euh à chaque fois il faut que je passe d'un enfant à l'autre avec une concentration, avec une attention particulière parce qu'à chaque fois euh c'est vrai que finalement dans une journée ou dans une semaine je ne les ai pas souvent, il faut toujours être au maximum pour pouvoir euh être euh... être euh... compétent, et c'est c'est difficile ça demande beaucoup de soins euh c'est vrai que c'est lourd (est-ce que c'est un peu ça qui vous a donné l'envie de devenir éducateur ?) Oh ça fait longtemps déjà que je veux être éducateur, c'est pour ça que j'ai fait une fac de socio, bon la sociologie m'a toujours intéressé mais c'était quand même avec le support pour euh intégrer les écoles d'éducateurs, et c'est vrai que cette année me procure une année d'expérience professionnelle, et c'est vrai que c'est une euh... maintenant il faut faire de la gymnastique, des pirouettes

pour pouvoir trouver de l'expérience professionnelle parce que c'est tellement difficile d'en avoir, donc ça peut se faire soit par les CES soit par les stages soit par des choses comme ça ». {Garçon, 23 ans, célibataire, logé chez ses grands-parents, objection de conscience en tant qu'éducateur par l'intermédiaire de laquelle il espère pouvoir accéder à un emploi}

IV.C. Absentéisme occasionnel et contraintes domestiques

Les contraintes matérielles de la vie domestique (ménage, courses, préparation des repas, etc.), généralement liées à l'habitation d'un logement indépendant, à une vie de couple ou à plusieurs, particulièrement lorsqu'elles sont nombreuses et par conséquent astreignantes du point de vue du temps qui doit leur être consacré, peuvent également être la cause, plus ou moins directe, d'absences à répétition, comme par exemple chez cette étudiante que nous avons déjà longuement évoquée qui prend en charge, en sus de ses études, la gestion domestique du quotidien de son frère, étudiant en médecine, de son ami chômeur et d'elle-même.

Cette étudiante qui, même lorsqu'elle travaille à ses études, se dit toujours préoccupée par l'heure parce qu'il faut bien faire les courses, préparer à manger, etc., rate ainsi régulièrement certains cours non parce qu'elle ne pourrait s'y rendre mais afin de ne pas gaspiller son temps en aller et retour (un cours de deux heures lui coûte en réalité quatre heures de son temps si l'on compte le temps des trajets), de conserver du temps pour son travail personnel, s'agissant notamment des cours qu'elle juge peu importants voire inintéressants, ou encore suffisamment mal situés dans son emploi du temps de la journée pour qu'elle estime plus avantageux de ne pas s'y rendre.

« ça dépend. Il y a des jours où je travaille pas du tout. Il y a des jours où je travaille 4 ou 5 heures. Il y a des jours où je peux pas, j'ai pas le temps, par exemple demain, c'est jeudi, le matin je dois aller faire les courses, le temps de revenir et de faire à manger et de manger et de repartir à la fac je reviens ici il est 6 heures bon ben je vais travailler quand s'il est déjà 6 heures ? C'est pour ça que souvent je préfère pas aller en cours l'après-midi et puis me dire je reste ici et je bosse parce que sinon... puis c'est pareil après dès que je fais rien dans la maison ça ressemble à rien c'est vrai donc euh... » {Fille, 22 ans, concubine, logement indépendant dont sont propriétaires ses parents, vit avec son frère et son ami}

IV.D. Manquements épisodiques et "manque d'envie"

Hormis ces catégories d'étudiants qui manquent régulièrement les cours et dont les situations d'études restent assez spécifiques au sein de cette population, la majorité de la population sociologue suit les enseignements avec une assiduité certaine et ne les "fait sauter" que de manière très occasionnelle. Les raisons de leurs absences ne varient pas vraiment alors dans leur principe en ce qu'elles se trouvent généralement liées à *l'humeur du moment*, nous l'avons vu, à *un enseignement et/ou un enseignant peu apprécié*, dans certains cas mais plus rarement à *des activités extra-universitaires*, et éventuellement à *un retour chez ses parents le week-end* ou à *la préparation d'un examen*. Le "manque d'envie" ou de "motivation", qui peut se manifester à différents niveaux et avec une force inégale caractérise ainsi, avant tout, dans le sens où ils sont susceptibles d'entraîner des absences répétées aux enseignements, les étudiants sociologues les plus en porte-à-faux avec leur

discipline d'études, c'est-à-dire ceux qui s'avèrent les moins enclins à y poursuivre leurs études sur le court ou moyen terme.

« Déjà le vendredi je n'y vais jamais c'est de l'économie, c'est le programme que j'ai fait en première année de sciences éco euh je n'aime pas la prof donc je n'y vais pas... (en souriant) non mais elle est affreuse, je ne sais pas d'où elle vient mais euh son (...) (en souriant) son cours est inintéressant et euh enfin j'imagine les pauvres qui ont jamais fait d'économie doivent vraiment être euh... alors j'y vais même pas, j'attends, je prendrai tous les cours à la fin de l'année puis euh je verrai sur euh mais j'ai pris mon cours de première année de sciences éco et je sais que je pourrai me débrouiller avec ça sinon euh ben justement en PCE j'ai gardé que PCE6 par rapport à mes horaires je ne pouvais prendre que euh PCE6, donc pratiques et changements en éducation, et c'est une UV supplémentaire, donc c'est-à-dire que je ne suis pas obligée de euh bon, si je ne la valide pas euh ça n'a pas d'importance » « J'assiste à peu près à tous les cours d'amphi sauf un pour lequel je me réserve le droit de le sauter de temps en temps parce qu'il n'est pas du tout intéressant, le cours d'éco je ne sais pas si on vous en a déjà parlé... enfin même celui-là j'y vais de temps en temps, j'assiste rarement jusqu'au bout parce que ça me saoule vraiment, donc je m'en vais mais sinon j'assiste à peu près à tous les cours d'amphis, tous les TD, j'en ai peu, donc ça va... » « Il y a des cours, enfin je fais pas mal de choses en dehors de la fac (notamment de la musique) donc c'est pas que ça m'oblige mais bon (sourire) j'ai des obligations en dehors donc il y a forcément des cours auxquels je ne peux pas aller... Mais il y a des cours où je me débrouille pour avoir les cours autrement parce que c'est infernal, c'est une cadence infernale etc... Il y a ffff l'éco, c'est ridicule son cours, c'est ridicule, mais le pire là c'est le cours de (X) en commentaires de textes (...) et son cours déjà il est le vendredi soir de 17 à 19, ce qui est extrêmement logique pour une vie étudiante... Il y a euh l'éco en fait, j'y suis allé je ne sais pas 4 ou 5 fois depuis le début de l'année et autrement il y a les cours de (Y) aussi euh en fait là c'est pareil, c'est un peu contre ma volonté, j'y serais bien allé, depuis le début de l'année je suis allé à deux ou trois cours au début et après j'ai eu un cours euh en dehors de la fac qui s'est enclenché euh sur son horaire et bon ça saute » « Cette année j'essaie de suivre l'ensemble des cours, enfin, là, cette semaine je n'y suis pas allé, j'avais la flemme mais c'est, c'est plutôt rare, enfin je suis pas allé euh à deux cours sur 4... et puis si je manque je rattrape après quoi »

IV.E. L'assiduité des étudiants mobilisés sur des enjeux scolaires

Enfin, et nous terminerons sur ce point, il est une dernière catégorie d'étudiants, très minoritaire il est vrai, que nous avons déjà évoquée à plusieurs reprises, qui revendiquent explicitement comme principe de travail le fait d'assister à l'ensemble de cours quels qu'ils soient par ailleurs (intéressants ou non de leur point de vue, etc.). Les étudiants concernés ont en commun de placer dans leurs études, à plus ou moins long terme, des enjeux fortement "mobilisateurs", qu'il s'agisse d'une étudiante ou d'un étudiant qui, pour se réorienter au plus vite ou pour ne pas augmenter davantage un retard déjà pris sur les années précédentes par exemple, ne se donne pas le droit à l'erreur et

souhaite impérativement décrocher sa licence ; qu'il s'agisse encore de ces étudiants qui, passionnés de sociologie, souhaitent faire un doctorat et mettre ainsi tous les atouts de leur côté. Pour ceux-là, s'astreindre scrupuleusement au suivi des différents enseignements fait partie d'une discipline de travail plus générale dans laquelle l'écoute attentive de la matière professée constitue un premier point d'appui important du travail d'appropriation des contenus et de leur compréhension.

« (En souriant) il me faut ma licence cette année donc euh c'est clair que j'ai d'autres objectifs qu'avant, mais j'ai changé, c'est ma méthode cette année, parce qu'avant j'étais plus comme l'ensemble des étudiants c'est-à-dire que euh... il m'arrivait de louper des cours, il m'arrivait de ne pas prendre toutes les notes, il m'arrivait de copier bêtement ce que disait le prof ouais, mais maintenant non, (en souriant) j'ai plus le droit à l'erreur donc euh je m'accroche (pourquoi est-ce que vous dites que vous n'avez plus le droit à l'erreur ?) (en souriant) ben parce que j'ai 23 ans et que euh... et que euh il me faut ma licence cette année, je ne peux pas rester éternellement non plus euh... (chez vos parents ?) non chez mes parents ça (très légère hésitation qui indique en tout cas que sans être un problème elle aimerait certainement accéder à son indépendance et qu'elle y pense) c'est pas le problème, mais je ne peux pas euh me permettre de la passer par exemple en deux ans quoi, il me la faut cette année (c'est par rapport aux moyens financiers, c'est par rapport à votre patience personnelle ?) ben par rapport à mes aspirations euh je ne sais pas euh j'aimerais bien (sur un ton pudique) fonder une famille, trouver un boulot et (en souriant) tout ça enfin le truc classique donc euh, j'aimerais... pas trop traîner quoi pour avoir ma licence, (en souriant) je ne voudrais pas trop traîner, avoir mon année en un an de toute façon, pas en deux ou trois ou quatre ans comme certains (donc en fait si je comprends bien vous êtes plus sérieuse qu'auparavant ?) Je ne sais pas si c'est plus sérieuse euh parce que (...) (pas convaincue) ouais enfin oui on peut dire ça comme ça oui, je suis plus concentrée. Je suis plus concentrée et plus euh... j'ai des objectifs beaucoup plus forts quoi (...) oui, je suis plus sérieuse que euh oui on peut appeler ça comme ça, mm ! (C'est-à-dire qu'avant, vous vous mettiez peut-être moins la pression non ?) (en souriant) ouais avant c'était euh : "ça ira !", il y avait des matières que je privilégiais de toute façon... pour lesquelles je bossais comme une folle et puis d'autres où j'y allais vraiment... enfin j'y allais de toute façon j'ai jamais été du genre à louper des cours systématiquement ou... mais euh il y avait des matières, j'y allais plus euh... plus légère quoi puis d'autres où j'y allais vraiment comme je fais maintenant pour toutes par contre. Depuis le début de l'année j'ai manqué qu'une heure de cours et parce que il y a eu de la neige (en riant) donc, c'est tout mais autrement j'ai... j'ai jamais loupé de cours quoi » {Fille, 23 ans, obtient son DEUG de sociologie en deux ans puis arrête ses études durant deux années pour exercer une activité salariée ; Reprend une licence de sociologie à 23 ans et retourne habiter chez ses parents après avoir décohabité ; Père : Chef de chantier - agent de maîtrise ; Mère : Assistante maternelle agréée}.

Conclusion

La comparaison interdisciplinaire médecine et sociologie dans le cadre de cette étude et intradisciplinaire d'un étudiant à l'autre au sein d'une même filière permet de rappeler, faits à l'appui, que l'on verse nécessairement dans la généralisation abusive à chaque fois que, s'agissant d'une population plurielle aux réalités sociologiques et pédagogiques aussi disparates, en l'occurrence les étudiants, l'on formule des assertions qui, par la description de situations "moyennes" (ou supposées telles), cherchent à rendre compte (pour les recouper ou les englober) du plus grand nombre de situations possibles, aussi diverses soient-elles et surtout peut-être malgré cette diversité. C'est pourquoi, en matière d'emploi du temps pour ce qui nous intéresse ici-même, les affirmations selon lesquelles : « La présence en cours et en TD ne varie pas considérablement d'une faculté à l'autre. (...) Les étudiants passent en moyenne quatre jours à l'université par semaine, un peu plus à Besançon. L'image de l'étudiant dilettante, plutôt oisif ne semble pas correspondre à la réalité. La fréquentation de l'université structure la semaine de la plupart des étudiants et détermine la place des autres activités »⁴⁰⁶, s'avèrent à l'épreuve empirique largement abusives et hâtives dans l'enchaînement causal qu'elles proposent.

Et d'abord parce qu'elles aplanissent définitivement les contrastes et les variations (interdisciplinaires et intradisciplinaires) qui précisément font la richesse sociologique des différentes situations d'études dans l'enseignement supérieur en prétendant décrire *in abstracto*, toutes choses étant égales par ailleurs, en dehors de tout contexte d'études clairement défini et localisé, la situation d'un étudiant non pas statistiquement représentatif⁴⁰⁷ mais moyen (par la force des choses) qui, outre le fait de n'être jamais que le produit d'une pure vue de l'esprit, ne présente qu'un faible intérêt du point de vue de la connaissance descriptive qu'elle apporte. Pour s'en convaincre, il suffit d'ailleurs de considérer ce type d'affirmations à l'aune des disparités flagrantes et encore une fois significatives entre par exemple les emplois du temps des classes préparatoires aux grandes écoles et ceux des IUT et des BTS, des IUT et des BTS et ceux des facultés universitaires, et à l'intérieur même de l'université entre les emplois du temps de filières comme la médecine et ceux des Lettres et sciences humaines. Que gagne le discours sociologique dans ce cas de figure à vouloir uniformiser peu ou prou ses constats pour livrer un discours sur les étudiants "en moyenne" ?

Ensuite, parce qu'en aplanissant les variations des emplois du temps universitaires, leur caractère inégalement structurant, et en occultant peu ou prou les écarts qui peuvent exister entre d'un côté les horaires institutionnels et les comportements d'assiduité effectifs, ce type d'affirmations dénie au moins implicitement les effets, variables et discriminants, de socialisation que les rythmes de travail différentiels, indissociables des différents cadres scolaires, exercent sur les pratiques scolaires et au-delà sur les styles de travail et de vie estudiantins. La comparaison des études de médecine et de sociologie montre au contraire que les variations entre les emplois du temps et les obligations universitaires des facultés elles-mêmes (de même en va-t-il au niveau des comportements d'assiduité) peuvent être conséquentes et les effets de ces derniers très inégalement structurants sur les conduites des étudiants concernés. Que les étudiants passent en moyenne quatre jours à l'université suffit-il pour conclure que la fréquentation de l'université structure la semaine

⁴⁰⁶ OBERTI Marc, « Les étudiants et leurs études », in GALLAND Olivier (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, pp.31-32, c'est nous qui soulignons.

⁴⁰⁷ Cette enquête statistique ne tient compte en effet, dans ses affirmations, ni des établissements ni des facultés à la fois les plus "prestigieuses" et à fort encadrement pédagogique comme les classes préparatoires aux grandes écoles et les facultés de médecine...

de ces derniers ? A l'évidence non, pas plus d'ailleurs que ce constat n'autorise, sous cette forme tout au moins et sans plus de précisions, la conclusion inverse !

Encore faut-il, pour le savoir, puisqu'en soi-même ce constat ne constitue pas une garantie suffisante, prendre en compte tout à la fois le volume, l'organisation et la configuration, la cohérence et la régularité notamment des emplois du temps institutionnels et étudiants en question comme, par exemple, les heures de débuts et de fins de journées, leur distribution au fil des jours, les éventuels discontinuités et ruptures dans les horaires, les heures creuses et les heures pleines, celles institutionnellement encadrées ou à l'inverse "libres", celles qui sont effectivement incompressibles et celles qui ne le sont pas, les écarts entre le temps laissé disponible et le volume de travail personnel à réaliser...

Autant de paramètres qui, en même temps qu'ils varient, régulent effectivement les pratiques, fixent des cadres temporels rigoureux ou, à l'inverse, si l'on s'en tient aux situations les plus saillantes, proposent un encadrement plutôt lâche, des horaires anormaux, et/ou laissent les étudiants plus ou moins "libres" d'occuper la majeure partie de leurs journées, et de décider de la nature de ces occupations (activités scolaires ou extra-scolaires). Bref, en la matière, les moyennes qui, pour viser l'extension assertorique, départmentalisent des constats empiriques dont la valeur, variable, est avant tout contextuelle, appauvrissent nécessairement et inutilement le raisonnement sociologique dont les généralisations ne sont jamais aussi pertinentes que lorsqu'il s'efforce au contraire de désigner le plus rigoureusement possible le contexte des constats à partir desquels il prétend généraliser.

Si le lien établi par l'affirmation selon laquelle la fréquentation de l'université structure la semaine de la plupart des étudiants parce que ces derniers passent en moyenne quatre jours à l'université peut sans doute en l'état s'avérer approprié à certaines situations d'études, tel n'est pas le cas pour toutes les situations qu'il prétend recouvrir *de facto*, pas même celles où les étudiants doivent se rendre peu ou prou quatre jours par semaine à l'université comme le montre bien le cas de la sociologie. On le voit d'ailleurs clairement avec la comparaison des études de médecine et de sociologie. L'emploi du temps officiel de ces deux facultés, de prime abord et en apparence assez proche (par le volume de cours notamment), s'avère dans les faits sensiblement différent tant par l'organisation (ou la structure) que par le rythme qu'il imprime aux apprentissages et plus généralement aux journées et aux semaines de l'étude (heures de présence incompressibles, obligation ou non de se lever chaque matin, cohérence des horaires, temps disponible, etc.).

La sociologie par exemple, nous l'avons vu, outre le fait que tous les étudiants n'ont pas toujours les mêmes obligations à respecter en raison de la relative variété des situations d'études que cette discipline réunit en un même public (dispensé d'assiduité, maintien d'acquis d'une année sur l'autre, double cursus, passages conditionnels notamment), est loin de structurer par son seul emploi du temps la semaine de ses étudiants malgré les jours de présence à l'université qu'il suppose. Autrement dit, la fréquentation de l'université, plusieurs jours par semaine, n'est pas une condition suffisante pour structurer la semaine des étudiants sociologues, tant s'en faut. Et loin de déterminer « la place des autres activités »⁴⁰⁸, nous l'avons vu, ce sont les activités extérieures à l'étude qui, dans un nombre non négligeable de cas, déterminent la place que prennent les occupations universitaires !

Plusieurs lignes de partage démarquent les étudiants de médecine troisième année des étudiants de licence de sociologie enquêtés dans l'usage qu'ils font du temps. Une première ligne de partage se situe dans le *volume* des obligations universitaires que doivent

⁴⁰⁸ *Ibidem*

remplir ces deux populations. Si les étudiants médecins n'ont guère plus d'heures de cours que leurs homologues sociologues, les stages hospitaliers et cliniques qu'ils doivent obligatoirement assurer quatre demi-journées par semaine en sus de leurs enseignements doublent pratiquement les volumes horaires à respecter. Il s'en suit que les étudiants médecins ont chaque jour de la semaine un volume conséquent d'obligations universitaires incompressibles (stages et TP/ED) à respecter. Autrement dit, ces étudiants n'ont d'autres choix, en premier lieu, que de consacrer le plus clair de leur temps, de leurs journées et de leurs semaines, à leurs activités de formation universitaire. Ceci reste vrai y compris dans l'hypothèse la plus basse lorsque par exemple ces étudiants manquent les cours non obligatoires quand ceux qui, à l'inverse, assument l'ensemble de l'emploi du temps institutionnel de la troisième année des études médicales ont des journées d'études entièrement pleines, de tôt le matin jusqu'à tard en fin d'après midi.

Cette première différence dans le volume des emplois du temps institutionnellement encadré se trouve indiscernablement liée à une deuxième ligne de partage entre les deux matrices disciplinaires. Inégalement resserré et chargé, le temps de travail scolairement contraint est aussi très inégalement structuré et par là même structurant. Non seulement les étudiants sociologues ont peu d'heures de cours, ce qui fait déjà de leur emploi du temps institutionnel un emploi du temps peu contraignant qui laisse libre et inoccupé de longues séquences temporelles, mais celles-ci se présentent souvent en ordre dispersé (quatre heures par çï, deux heures par là...) de telle sorte que les journées et les semaines d'études ne sont institutionnellement et sauf exception ni régulées ni rythmées. Alors que les journées et les semaines des étudiants médecins sont pour une bonne part structurées de l'extérieur par des horaires réguliers qui les obligent à se lever chaque matin de bonne heure, à tenir un rythme, à rester en activité, à respecter des horaires précis, etc., l'exiguïté du temps de travail prescrit en sociologie laisse les étudiants "libres", si l'on peut dire, de verser dans l'anomie du lever et du coucher, de traîner ou de flâner, d'intéresser leurs journées ou leurs semaines à tout autre chose qu'à l'étude, de ne suivre pour emploi du temps que les heures d'enseignement souvent décousues qui leur sont proposées...

Et de fait la comparaison entre les étudiants médecins et les étudiants sociologues montre de grosses différences dans les manières d'être à l'étude. Si les premiers font figure d'étudiants professionnels, exerçant à temps plein, dont les journées sont organisées et consacrées à l'étude, les seconds donnent plus souvent l'image, avec des variations intradisciplinaires relativement importantes il est vrai, d'étudiants occasionnels, dans certains cas dilettantes, dans d'autres scolairement désœuvrés, exerçant à temps partiel, dont les journées sont au moins aussi souvent occupées et organisées par des activités extérieures à l'étude que par l'étude proprement dite.

Il découle de ces premiers clivages une troisième ligne de partage entre nos deux populations étudiantes qui concerne le temps laissé disponible par l'institution, c'est-à-dire le temps non encadré et libre de toute astreinte scolaire immédiate et formelle. Si les variations repérables dans ce domaine constituent déjà, en elles-mêmes, des éléments pertinents pour saisir les différents styles de travail et au delà les différents styles d'existence impulsés par les matrices disciplinaires, elles recouvrent toute leur importance lorsqu'on les rapporte, dans le même mouvement, aux variations dans le poids du travail personnel à réaliser. Ce n'est en effet pas la même chose de suivre un emploi du temps qui laisse peu de temps disponible pour le travail personnel alors que ce dernier prend ou non une place déterminante dans l'économie générale des apprentissages, et réciproquement. Selon les filières d'études, certains étudiants disposent pleinement et comme bon leur semble d'un temps certes peu abondant mais relativement "libre" de toute astreinte scolaire, d'autres, au

contraire, consacrent l'essentiel de leur temps disponible, bien qu'abondant, à la réalisation de leurs activités scolaires personnelles, abondantes elles aussi. Et l'on pourrait formuler les choses en sens inverse...

De ce point de vue, nous l'avons vu, apprentis-médecins et apprentis-sociologues ne sont pas logés à la même enseigne bien que dans les deux cas le travail personnel constitue une part essentielle des apprentissages. Les premiers dont l'emploi du temps prévoit de nombreuses heures de formation doivent faire face à un déséquilibre relatif entre le temps dont ils disposent pour le travail personnel et la masse des cours qui sont effectivement à assimiler. C'est la raison pour laquelle ces étudiants, ainsi mis sous pression, cherchent généralement à alléger le poids de leurs obligations universitaires et à libérer du temps pour la réalisation de leur travail personnel, cela au détriment de leur présence aux cours non obligatoires que le système des ronéotypés leur permet de manquer sans en supporter les conséquences les plus lourdes.

Les seconds, en revanche, disposent à cet égard d'un temps disponible incomparablement plus abondant. Tant et si bien que si l'on peut également affirmer que, dans ce contexte d'études, le rapport entre le temps disponible pour le travail personnel et le travail personnel à réaliser est lui aussi d'une certaine façon déséquilibré, c'est en un sens presque opposé. D'un côté, la difficulté principale inhérente à l'emploi du temps des étudiants médecins se situe dans le fait de devoir gérer la rareté relative du temps disponible pour le travail personnel. L'un des soucis majeurs est ici de ne pas accumuler un retard trop important, difficile à surmonter, dans l'assimilation de la matière professée, de tenir les exigences d'un emploi du temps astreignant... Le problème inhérent à l'emploi du temps des étudiants sociologues est en quelque sorte inverse puisqu'il se situe dans le fait de savoir et de devoir gérer la relative abondance du temps laissé libre par l'institution. Il s'agit là, davantage, de ne pas se laisser décrocher, de ne pas céder à la dérégulation, de garder un rythme de travail minimum, de ne pas se laisser totalement surprendre par l'urgence de la dernière minute...

L'énonciation de ces différences ne suffit toutefois pas à rendre compte des variations importantes dans les efforts consentis pour le travail personnel par nos deux populations étudiantes. Car l'on constate que les apprentis-médecins font preuve d'ascétisme scolaire dans la conduite de leurs apprentissages personnels en lui consacrant de façon régulière plusieurs heures journalières, en sus de celles vouées aux stages hospitaliers et aux heures d'enseignement obligatoires à tout le moins. Contrairement aux apprentis-sociologues, les jours entièrement chômés restent du domaine de l'exceptionnel alors que, dans l'ensemble, les apprentis-sociologues, nous l'avons vu, se contentent souvent du minimum requis (un examen, un exposé, une fiche de lecture à préparer) en ne sacrifiant à leur travail personnel, sauf exception, que quelques heures par semaine...

Certes, les étudiants médecins disposent-ils de latitudes temporelles nettement moins grandes pour effectuer leur travail personnel. Mais celui-ci, pas plus que celui de leurs homologues, n'est en troisième année directement prescrit ou contraint par des exercices, des devoirs, ou encore des partiels réguliers, qui rendraient ces heures de travail personnel journalières inévitables. Autrement dit, les étudiants médecins pourraient être moins assidus dans la réalisation de leur travail personnel qu'ils ne le sont effectivement. De même, les apprentis-sociologues pourraient faire preuve, dans ce domaine, d'un plus grand ascétisme scolaire. Le temps libre dont ils disposent, ils pourraient l'utiliser, comme le font d'ailleurs certains d'entre eux, à la réalisation d'un travail plus régulier de recherches bibliographiques, de lecture, de prises de notes, d'écriture, de relecture des cours... Car leurs études, en

dehors même de toute injonction impérative, font une place essentielle, au moins théorique, aux efforts d'apprentissage personnels.

Si les étudiants de médecine troisième année travaillent plus longtemps que les étudiants de licence de sociologie, c'est à la fois parce qu'ils ont, entre leurs stages hospitaliers, les heures de cours et de TD, davantage d'obligations universitaires et qu'ils travaillent plus longtemps en dehors du temps institutionnellement encadré ou pris en charge. C'est à l'intérieur des études médicales que l'on trouve le plus d'étudiants qui travaillent régulièrement le soir et régulièrement tôt le matin. En la matière, l'ascétisme scolaire se trouve donc et d'abord, très majoritairement, du côté des étudiants les plus sélectionnés, qui suivent les études de leur choix, un cursus prestigieux, bref du côté de ceux qui ont le plus à gagner de leurs parcours et qui donc, par là même, ont également le plus à perdre. Comme le montre d'ailleurs très clairement l'analyse des comportements d'assiduité vis-à-vis des enseignements professés ou d'investissement dans le travail personnel dans les deux contextes disciplinaires, l'appétence manque d'abord, avec quelques variations il est vrai, aux étudiants sociologues, c'est-à-dire à la population étudiante la plus dominée ou dépossédée culturellement et scolairement dont les études présentent des enjeux (scolaires, professionnels notamment) faiblement mobilisateurs.

Les étudiants sociologues qui, de ce point de vue, se démarquent de leurs camarades tout à la fois par leur investissement, leur implication, leur mobilisation sur des enjeux scolaires, bref par un ascétisme comparable aux étudiants en médecine, ne le doivent pour leur part non à une spécificité disciplinaire comme ces derniers mais à la spécificité de leurs parcours et de leurs situations d'études personnels et du rapport à l'avenir qui en découle (reprise d'études, absence de droit à l'erreur, projection en doctorat...).

C'est ainsi qu'il faut remarquer, dans le même temps et en dernière analyse (et il faut y voir une nouvelle ligne de partage) que les écarts intradisciplinaires dans l'énergie et le temps consentis aux efforts scolaires sont inégalement accentués en sociologie et en médecine. Pour ce dernier contexte disciplinaire, les comportements sont relativement homogènes alors qu'ils sont plus disparates pour le premier. Bref, au principe des différences interdisciplinaires, on trouve l'inégale accentuation des différences intradisciplinaires, c'est-à-dire l'inégale homogénéité non seulement des publics étudiants mais également, et c'est lié, de leurs pratiques, de leurs rapports aux études.

Que l'on est affaire à un emploi du temps resserré qui, en tant que tel, enferme les conduites étudiantes dans des cadres relativement stricts ainsi qu'à un cursus prestigieux, fortement mobilisateur d'un côté, et de l'autre côté à un cursus universitaire qui constitue le deuxième voire le troisième choix d'orientation sur la liste des préférences des étudiants dont l'emploi du temps offre des cadres plus souples autorisant ainsi une gamme plus étendue et diversifiée de comportements et d'investissements scolaires, n'est pas un élément à négliger dans la compréhension de ce phénomène.

Tout se passe en effet comme si les deux matrices disciplinaires pesaient d'un poids inégalement lourd dans la définition des pratiques et des comportements scolaires de leurs étudiants, et en l'occurrence dans l'usage qu'ils font de leur temps et notamment de leur temps d'étude. Si l'influence de la filière d'études reste quoiqu'il en soit prédominante puisque, nous le constatons, ce sont les différences interdisciplinaires qui priment et s'avèrent les plus discriminantes, il n'en reste pas moins vrai que les pratiques estudiantines sont, à l'intérieur même de chacune des deux filières, inégalement sujettes à la variation interindividuelle et inégalement sensibles à l'influence de conditions externes à l'étude *stricto sensu* comme par exemple les conditions d'existence des étudiants. Si le temps passé à étudier dépend beaucoup plus du type d'études que des conditions de vie et des

contraintes matérielles, il dépend toutefois inégalement, à l'intérieur même de chaque filière, de ces derniers paramètres.

Si ces deux niveaux, les situations universitaires d'un côté, les situations personnelles et/ou les conditions sociales d'existence de l'autre, ne constituent pas deux ordres de réalité totalement séparés, nous l'avons vu à l'entame de cette étude, les matrices disciplinaires brident toutefois inégalement les effets liés aux variations dans les conditions d'existence de leur population, en les laissant ou non objectivement influencer sur les manières d'étudier et d'être étudiant. Autrement dit, elles neutralisent avec une force inégale (en fonction certes de la sévérité de leur recrutement social mais également en fonction des niveaux d'encadrement, des cadres scolaires ou pédagogiques imprimés à l'étude...), l'influence des caractéristiques secondaires⁴⁰⁹ (origines sociales et scolaires, situations d'études, conditions matérielles, de vie...) sur les pratiques et les conduites scolaires des étudiants et par là même les disparités intradisciplinaires susceptibles d'être générées par la pluralité de ces mêmes caractéristiques.

Outre la sélection et la production d'un public étudiant socialement homogène par la double action du tri social et du travail d'imposition opérés à l'entrée du cursus (année du concours) qui déjà contribuent à harmoniser les schémas d'expérience des étudiants et leurs manières d'étudier, les rapports aux études et au travail intellectuel, la filière médicale renforce encore, par une action seconde, l'homogénéité des pratiques et des conduites scolaires de sa population en la soumettant à un ensemble de situations d'apprentissage relativement stables et régulières, de cadres scolaires structurés et contraignants, qui ainsi limite l'espace des appropriations possible ou, si l'on veut, les effets liés aux inégalités dans les parcours, dans les conditions sociales d'appartenance et d'existence...

Incomparablement plus homogènes, les manières d'être étudiant semblent en médecine fortement et directement dominées par les ressorts disciplinaires, internes ou endogènes à leur filière d'études : perspectives d'avenir disciplinairement déterminé, enjeux scolaires et professionnels, programmes d'études définis, nature rigoureuse de l'encadrement, organisation explicite des apprentissages... A l'inverse, les manières d'être étudiants qui en licence de sociologie apparaissent tout à la fois plus diversifiées et plus hybrides semblent davantage en proie à l'influence de ressorts extra-scolaires, externes ou exogènes à la filière d'études *stricto sensu* : place des études dans le cycle de vie (reprise d'études pour le plaisir, pour changer de formation, dans la continuité des études secondaires...), exercice d'une activité salariée, conditions de vie (logement, cohabitation ou non avec d'autres personnes), sociabilités amicales, relations familiales, responsabilités domestiques, vie en couple...

De ce point de vue, les filières d'études apparaissent et se présentent comme des matrices de socialisation plus ou moins puissantes (à la manière d'un filtre plus ou moins bien poreux) qui enjoignent peu ou prou leurs étudiants à agir, à se comporter, à se déterminer, selon des schémas disciplinairement définis. Selon le caractère plus ou moins explicite de leurs prescriptions, le caractère plus ou moins réglé des actes d'apprentissage, le caractère plus ou moins tendu du tempo des pratiques, etc., les disciplines d'études ainsi favorisent ou au contraire inhibent (tout simplement en ouvrant ou en fermant le domaine du possible) les variations liées à l'influence des inégalités dans les parcours personnels, les situations d'études, les conditions sociales sur les manières d'étudier et d'être étudiants, sur les rapports aux études et au travail intellectuel...

⁴⁰⁹ Elles sont secondaires ici dans l'ordre d'analyse adopté.

Chapitre 12. Remarques à propos des formes du travail salarié et de la délégation économique

Ce n'est sans doute pas un hasard si l'ancien système de l'internat ressemblait, sur bien des points, à celui de l'institution totalitaire au sens où l'entendait Erving Goffman : « non seulement l'unité de l'espace de résidence et de l'espace de travail, mais encore la clôture, la soustraction relative au monde, la réglementation détaillée de la vie, la perpétuité de la surveillance »⁴¹⁰. En soustrayant les élèves du monde extérieur et en réglant l'ensemble de leurs activités dans le temps programmé, leurs comportements scolaires et extra-scolaires, jour par jour et heure par heure, ne laissant rien au hasard, le système de l'internat réalise les conditions d'existence les mieux faites pour monopoliser toute l'attention de ces derniers sur l'activité de la formation.

L'enfermement des corps et l'enveloppement temporel maximal constitue ainsi le moyen de prévenir les élèves de toute perturbation hétéronome, de toute intrusion du monde extérieur, susceptibles de les détourner des objectifs de la vie institutionnelle, notamment scolaires, comme celles résultant des vicissitudes de la vie "réelle" par exemple, des urgences et des impératifs de la vie économique et sociale dont ils sont, par ce système, effectivement "ab-straites".

Produits de la *scholè*, « c'est-à-dire du loisir, de la gratuité, de la finalité sans fin » selon le mot de Pierre Bourdieu, ou, autrement dit, de la distance aux impératifs et aux urgences économiques et sociales les plus pressantes, la pratique intellectuelle, et, en l'occurrence, la pratique étudiante, trouvent pour condition première la possibilité de disposer d'un temps libre, libéré des exigences économiques et des impératifs domestiques les plus lourds de la gestion quotidienne, c'est-à-dire des contraintes temporelles les plus contradictoires avec celles de l'étude.

Etudier demande du temps. Et ce temps qui résulte d'une remise de soi partielle ou totale suppose à son principe la délégation au moins relative du temps de production, qu'il s'agisse de l'économique ou du domestique. Car « Le temps d'étude n'est pas un temps premier. Pour étudier, il faut vivre. Pour vivre, il faut manger. Pour manger, il faut produire. Or l'étude ne produit rien : elle présuppose plutôt la consommation d'un produit déjà fait qu'elle n'a pas fait. Le temps social de l'étude trouve donc sa condition première dans la distribution générale du temps social où il s'inscrit, particulièrement dans la distribution relative du temps de production et du temps de consommation dans leurs différents modes »⁴¹¹.

Dans les faits, l'exercice d'une activité salariée, les obligations domestiques, etc., sont autant d'occupations objectivement concurrentes de l'étude. Concurrentes, elles peuvent d'ailleurs l'être à un double titre. D'une part en ceci que ces activités demandent du temps et de l'énergie, plus ou moins toutefois selon les situations personnelles des étudiants, et fonctionnent ainsi comme autant d'empêchements et d'interférences objectifs qui agissent à l'encontre de l'étude et empiètent sur son temps.

Là où ceux qui, par exemple, vivent encore chez leurs parents et délèguent à d'autres les soucis matériels et économiques, peuvent ainsi trouver les conditions d'une remise de soi c'est-à-dire le moyen de disposer totalement d'eux-mêmes et de leur temps pour se consacrer entièrement à leurs études —, ceux qui, au contraire, subviennent à tout ou partie

⁴¹⁰ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p.437.

⁴¹¹ VERRET Michel, *Le Temps des études, Opus-cité*, p35.

de leurs besoins matériels et assument les contraintes de la vie quotidienne doivent faire face, dans le pire des cas, à une temporalité polyrythmique, à des changements d'activités, des ruptures et des discontinuités plus ou moins importantes et, dans le meilleur cas, à une restriction de leur temps disponible.

Concurrentes de l'étude, ces activités peuvent l'être également en un sens toutefois quelque peu différent tant les raisons sociales peuvent varier, qui sont à leur principe, et trouver d'autres impératifs sociaux que ceux de la stricte nécessité (économique par exemple). Certains étudiants peuvent certes exercer une activité rémunérée pour payer leurs études et pour leur survie quotidienne. Mais d'autres peuvent le faire pour des raisons bien différentes, comme une activité d'appoint par exemple ou pour mettre un pied dans le monde du travail.

Certains étudiants peuvent n'avoir d'autres choix, pour poursuivre leurs études en université, que de décohabiter du foyer familial. Mais d'autres peuvent le faire pour répondre à des velléités d'indépendance... « A la différence du statut de lycéen, être étudiant c'est aussi vivre le passage progressif (...) vers une vie adulte "autonome", le moment des études supérieures correspondant, étant donné l'âge des étudiants, à un moment particulier du cycle de vie. On peut donc faire une différence entre ceux qui refoulent les pulsions d'autonomie et retardent leur indépendance pour pouvoir se consacrer entièrement à leurs études et ceux qui entrent plus rapidement dans un processus d'autonomisation »⁴¹²

Parce que les conditions matérielles d'existence, exercice ou non d'une activité salariée, dépendance ou indépendance affective, logement indépendant ou non, obligations domestiques, etc., ne sont pas sans effet sur le rapport au temps et le rapport aux études ; parce que, par ailleurs, les manières dont les étudiants gèrent ces différents aspects de leur existence, en fonction de leurs dispositions sociales et des exigences de leur contexte disciplinaire, sont également parties prenantes de leurs rapports aux études, elles constituent de bons indicateurs sur leurs plus ou moins grandes implication et focalisation scolaires.

De ce point de vue, l'exercice d'une activité salariée s'avère, en sociologie aussi bien qu'en médecine, une pratique relativement fréquente, commune à de nombreux étudiants. Fréquente, elle n'en recouvre pas moins, d'une filière d'études à l'autre, des modalités (nature de l'activité exercée, intensité de l'investissement dans une activité salariée...), des contextes et des orientations différents dont il convient de spécifier le sens, et notamment dans les rapports à l'étude qui, en filigrane, s'y profilent.

En outre, si l'analyse permet de montrer que la contrainte du travail (plus ou moins dans l'ordre de la nécessité ou de l'appoint, de l'occasionnel ou du régulier) affecte inégalement les étudiants selon leurs origines sociales d'appartenance et leurs conditions matérielles d'existence, elle montre également que ce lien ne peut être pensé entièrement en dehors de l'appartenance à une matrice disciplinaire spécifique qui, en la matière, s'avère le fait le plus discriminant. Car les conditions sociales d'appartenance et l'appartenance disciplinaire sont dans les faits et dans leurs effets étroitement interdépendants...

Cela se comprend fort bien si l'on garde à l'esprit que la représentation statistique des différentes catégories sociales d'étudiants est inégale selon les filières d'études (et en l'occurrence en médecine et en sociologie), donc la probabilité d'y rencontrer (en médecine et en sociologie) les fractions de population étudiante les plus directement touchées par la contrainte du travail salarié par exemple (celles les moins dotées sur le plan économique

⁴¹² LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.38.

en l'occurrence). Or, ce seul fait modifie le sens et la forme générale que recouvre l'activité salariée dans le cadre des différentes disciplines d'études considérées (disciplines plus ou moins prestigieuses, mobilisatrices, sélectives, encadrées, professionnalisantes, "bourgeoises"...), donc de l'activité salariée parmi les différentes catégories sociales étudiantes selon la filière d'études à laquelle ils appartiennent.

Autrement dit, étant donné le fait qu'étudier en sociologie ou en médecine n'a pas le même sens selon que l'on est fils de médecin ou fils d'ouvrier, que le fait d'exercer une activité salariée n'a pas non plus le même sens selon que l'on est fils de médecin ou fils d'ouvrier, le fait même d'exercer une activité salariée lorsque l'on est fils de médecin ou lorsque l'on est fils d'ouvrier en sociologie ou en médecine a du même coup toutes les chances de recouvrir des réalités sociologiques différenciées, ne serait-ce que parce que dans un cas ou dans l'autre l'ordre des choses n'est plus le même...

I. L'exercice d'une activité salariée selon les filières : les études de Médecine et de Lettres et sciences humaines largement en tête...

Si l'on considère d'abord les choses globalement et rapidement d'un point de vue statistique, on constate que la "discipline d'études" et l'"établissement" sont ici, et de loin, dans le fait d'exercer ou non une activité salariée durant l'année universitaire, les variables statistiquement les plus discriminantes. Les étudiants sont d'autant plus nombreux à exercer une activité salariée durant l'année universitaire qu'ils étudient dans une UFR (*versus* dans des établissements scolaires comme les CPGE, les IUT et les BTS) et, parmi les UFR existantes, en Lettres et sciences humaines et en Médecine.

Tableau : exerçant une activité salariée en dehors des vacances d'été, selon le type d'études

Lettres et Sciences humaines	52,1
Médecine	50,7
Droit, Sciences économiques	37,9
Sciences et techniques	33,9
IUT tertiaire	27,4
STS tertiaire	25,4
STS production	22,5
IUT production	17,3
CPGE Lettres	15,8
CPGE sciences	8,6

LAHIRE Bernard, Les Manières d'étudier, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.41.

Autrement dit, la part des étudiants exerçant une activité salariée durant l'année universitaire est statistiquement d'autant plus importante que l'on regarde du côté des établissements universitaires qui laissent, objectivement et en raison même du rythme qu'ils impriment à l'étude (faible encadrement), la possibilité d'avoir des activités extra-académiques. De ce point de vue, les CPGE, aux rythmes scolaires particulièrement intensifs, et, dans un deuxième temps, les IUT et BTS, qui pratiquent également un fort encadrement pédagogique, sont relativement incompatibles avec l'exercice d'une activité salariée, davantage en tout cas que les UFR dont les emplois du temps sont généralement moins lourds et moins intensifs, donc plus aisément aménageables.

Cependant, toutes les UFR ne présentent pas, à cet égard, le même profil statistique puisque les étudiants de Lettres et sciences humaines d'une part, de Médecine d'autre part, qui pourtant présentent de fortes dissemblances sur le plan des niveaux d'encadrement pédagogique, de la charge de travail, etc., sont, malgré leurs différences, incomparablement plus nombreux (50,9% et 49,6% respectivement) que les étudiants de Droit et sciences économiques et de Sciences et techniques (36,7% et 33,2% respectivement) à exercer une activité salariée durant l'année universitaire.

Les proximités statistiques des filières Lettres et sciences humaines et médecine, pour nous limiter ici au domaine qui nous intéresse plus particulièrement, ne doivent toutefois pas laisser croire qu'elles renvoient aux mêmes réalités sociologiques et que les mêmes raisons présideraient ici aux mêmes résultats. Plusieurs analyses peuvent à cet égard être invoquées pour rendre compte de la proximité de ces résultats dont l'interprétation diffère d'un contexte d'études à l'autre. Car l'étude des entretiens menés avec les étudiants de licence de sociologie et de médecine troisième année conduit à contraster assez clairement la contiguïté des constats statistiques et à nuancer leurs significations.

II. Le travail salarié et les études médicales

Les forts pourcentages d'étudiants médecins déclarant exercer une activité salariée durant l'année universitaire pourraient de prime abord surprendre s'ils ne recouvraient pas des réalités relativement spécifiques à cette population étudiante, sensiblement différentes de celles que recouvre le travail salarié dans le contexte des études sociologiques. C'est moins, en effet, dans les degrés d'encadrement pédagogique ou dans les conditions sociales d'appartenance que dans les *spécificités de la formation à long terme des étudiants médecins* qu'il convient d'abord de rechercher les causes de leur forte implication statistique dans l'exercice d'une activité salariée.

II.A. Longueur des études et spécificités de la formation médicale

En effet, la première spécificité inhérente aux études médicales et susceptible de rendre compte des forts pourcentages d'étudiants investis dans une activité salariée durant l'année universitaire réside incontestablement dans leur longueur puisque ces dernières exigent, au minimum, huit années de formation et, pour certaines spécialisations, douze années d'études... L'ensemble des étudiants médecins étant ici, toutes années confondues, statistiquement comptabilisé, tout porte à croire que ce sont les "vieux" étudiants en médecine ou les "carabins" les plus avancés dans le cursus universitaire qui majoritairement viennent grossir les pourcentages de ceux qui dans ce contexte d'études exercent une activité salariée.

Et d'abord parce que l'on sait que plus les étudiants s'élèvent dans le cursus, plus ils avancent en âge, et plus ils ont de chances de décohabiter d'avec leurs parents, de vivre en couple, d'accéder à l'indépendance, et du même coup de subvenir à une partie au moins de leurs besoins financiers⁴¹³. Ensuite, et plus fondamentalement, parce que *ces étudiants*

⁴¹³ GRUEL Louis, « Les ressources des étudiants et leur évolution », in GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996, p.133. Cette remarque ne concerne évidemment pas les seuls étudiants médecins mais plus généralement la population étudiante en son ensemble. Mais il est clair que ces effets liés à la progression en âge prennent une importance toute particulière s'agissant des études médicales puisque compte tenu de la singularité de leur longueur, la proportion des étudiants "âgés" y est plus importante qu'ailleurs et ainsi les effets liés à la progression en âge plus perceptibles et accentués.

sont progressivement amenés, au fil des ans et dans le cadre même de leur formation, à investir des activités dont le propre est d'être rémunérées (stages hospitaliers rémunérés à partir de la quatrième année d'études, puis internat), et qui, en tant que telles, s'intègrent pleinement au temps de l'étude.

Il est encore une autre spécificité qu'il convient de mentionner pour rendre compte du pourcentage élevé d'étudiants médecins déclarant une activité salariée en cours d'année universitaire. Celle liée aux nombreux emplois rémunérés qui, dès les toutes premières années d'études, leur sont accessibles et d'une certaine façon réservés en leur qualité d'apprentis-médecins. Ces emplois spécifiques qui ainsi fonctionnent, pour les étudiants concernés, comme autant de facilités et de portes d'accès en direction du travail salarié donnent à celui-ci une allure bien particulière puisqu'il s'inscrit généralement dans un étroit rapport avec la formation universitaire suivie et dans son prolongement. C'est ainsi que si les *étudiants médecins de troisième année auprès desquels nous avons conduit nos entretiens* ne sont guère moins nombreux que leurs homologues sociologues à exercer une activité rémunérée durant l'année universitaire, force est toutefois de constater que celle-ci varie significativement à la fois *par la nature des emplois occupés et par son intensité*.

II.B. Contiguïté de la formation et de l'activité salariée

Par sa nature tout d'abord puisque l'ensemble des apprentis-médecins concernés, sauf exception, sont impliqués dans un secteur en rapport avec leurs études et/ou leur future

activité professionnelle⁴¹⁴. Certains sont "colleurs" dans les cours privés qui exercent les nouveaux entrants au concours de médecine première année. D'autres, à vrai dire la plupart d'entre eux, sont aide-soignants ou aide-opérateurs en hôpitaux. D'autres encore exercent en tant que garde-malades ou veilleurs de nuit en maison de retraite. Autant de domaines qui, là où certains étudiants exerçant une activité étrangère à leurs matières d'études peuvent être contraints à une *gymnastique des contraires*, viennent en complément de leur formation, notamment hospitalière, ou sont en étroit rapport avec leur statut d'étudiant médecin (les colleurs dans les cours privés par exemple).

Occuper un emploi dans un secteur étranger à ses études ou, au contraire, dans la même branche d'activités, n'est évidemment pas la même chose. En travaillant à l'hôpital en tant qu'aide-soignants ou aide-opérateurs, ces étudiants, dont les stages cliniques de troisième année les conduisent déjà à exercer peu ou prou ces fonctions, trouvent ainsi le moyen de gagner de l'argent tout en confortant leur formation, retirant ainsi de leur activité salariée un ensemble d'expériences susceptibles de servir leurs études : en étant confrontés au fonctionnement d'un hôpital et à celui des pratiques de soins par exemple, en découvrant des malades et des cas cliniques plus ou moins inédits, ou encore en étant amenés à effectuer certains gestes médicaux, bref en se familiarisant avec des manières d'agir et de raisonner propres à leur future activité professionnelle...

⁴¹⁴ Ce constat est d'ailleurs confirmé par le travail de Valérie Erlich qui en outre montre que c'est là une spécificité propre au travail salarié des étudiants médecins que l'on ne retrouve pas chez les autres étudiants de filières différentes... ERLICH Valérie, *Les Étudiants, un groupe social en mutation. Étude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Septembre 1996.

II.C. Une activité d'appoint et à la marge...

Par son intensité ensuite en raison à la fois du caractère généralement sporadique et occasionnel, donc marginal, de l'activité salariée des apprentis-médecins troisième année (certains week-ends, tous les quinze jours, tous les mois, à la demande...), comparativement à celle de leurs homologues sociologues, et de la charge horaire plus faible des emplois occupés. Plus encore que pour les étudiants sociologues, l'expérience du travail rémunéré prend, chez les étudiants médecins, la forme d'une *activité marginale*, exercée de manière ponctuelle et à temps très partiel puisque pratiquement aucun d'entre eux ne travaille plus de cinq heures par semaine durant l'année universitaire⁴¹⁵.

L'importance des obligations universitaires de la troisième année (emploi du temps universitaire, stages hospitaliers, et volume du travail personnel) d'une part, le caractère fortement sélectionné de cette population étudiante d'autre part qui, dans son ensemble, provient de milieux sociaux relativement dotés sur le plan économique, enfin l'aspect vocationnel de la matière d'études adjoint à des perspectives d'avenir mobilisatrices, contribuent sans nul doute à expliquer cet état de fait.

L'emploi du temps relativement chargé des études médicales troisième année concoure ainsi clairement, en raréfiant le temps disponible, à limiter objectivement, sinon au détriment de l'étude, le temps susceptible d'être consacré à d'autres activités, notamment extra-académiques et en l'occurrence salariées. Les apprentis-médecins sont ainsi, dans ces conditions, fortement incités voire contraints, sinon au risque de mettre en jeu leur survie scolaire, à la restriction du nombre de leurs occupations extra-universitaires, à se prémunir contre une dispersion trop importante de leur temps et de leurs activités, voire à consentir quelques sacrifices personnels (comme celui d'une autonomie financière substantielle) dans l'objectif de conserver un temps suffisant pour l'étude. L'investissement consenti dans les études concorde parfois avec l'idée d'une satisfaction différée⁴¹⁶.

L'aspect vocationnel de la matière d'études contribue en outre à renforcer ce mouvement puisque celui-ci se trouve au principe, contrairement à ce qui passe dans d'autres filières comme la sociologie, d'un investissement scolaire positif de la part des étudiants. On aime ce que l'on fait et les enjeux scolaires, professionnels, de la discipline d'études sont des enjeux mobilisateurs qui valent que l'on s'y consacre le plus complètement possible. Enfin, l'appartenance d'une majorité d'étudiants médecins à des milieux sociaux fortement ou globalement dotés sur le plan économique tend à éloigner nombre d'entre eux, par le soutien économique important que les familles peuvent ainsi leur apporter, des nécessités les plus pressantes sur le plan matériel. Pour ceux-là tout au moins, majoritaires

⁴¹⁵ Seuls en effet trois étudiants enquêtés exercent une activité qui *certaines semaines* dépasse ce seuil des cinq heures.

⁴¹⁶ BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, p.83.

dans ce contexte d'études, le travail est moins une contrainte (payer ses études, subvenir à ses besoins...) qu'un appoint... A cet égard, plusieurs constats doivent encore être opérés s'agissant des étudiants médecins inscrits en DCEM 1.

II.D. Les privilèges matériels des étudiants les plus dotés sur le plan économique

En premier lieu, s'il n'est pas un seul de ces étudiants qui subvient à la totalité de ses besoins matériels par le seul exercice d'une activité salariée, tant s'en faut, ni même à la majeure partie d'entre eux, force est cependant de constater que c'est parmi les étudiants issus des milieux sociaux les moins dotés sur le plan économique ou qui en raison de malheurs familiaux ne peuvent se faire aider financièrement que l'on trouve, non pas le plus grand nombre "d'étudiants salariés", mais ceux dont l'emploi présente, "toutes choses étant égales par ailleurs", les volumes horaires les plus importants, ou, pour le dire encore autrement, les contraintes les plus fortes.

« Enquêtée : J'ai plusieurs activités en fait. Je garde des enfants de temps en temps mais c'est une fois par mois quoi des trucs comme ça, je donne des colles à des premières années, c'est une à deux fois par mois, et euh je travaille dans un centre de dialyse à Tassin où je suis aide-soignante, je branche et je débranche les patients M.M.: d'accord, et ça vous prend beaucoup de temps par semaine ça, en tout ? Enquêtée : en tout... ben c'est difficile à dire la clinique c'est euh de une à deux fois par semaine ça me fait donc 8 à 16 heures par semaine, mais euh il y a des semaines où c'est hyper bourré du genre je bosse à la clinique le samedi matin, euh j'ai des colles le mardi et le jeudi et euh je garde les enfants le samedi soir et ça me fait je ne sais pas ça me fait 20 heures quoi... ouais ouais ouais, il y a des semaines hyper bourrées puis il y a des semaines où je ne fais rien, puis en plus l'avantage de la clinique c'est que je choisis les moments où je veux travailler, c'est pas des jours fixes, là par exemple, pendant les révisions, les examens, je ne bosse pas du tout, pas de colles, rien du tout, je ne fais rien M.M. : d'accord, OK, est-ce que vous avez d'autres euh sources de revenus, bon euh vos parents vous aident / Enquêtée : / ma bourse ! Moi : vous avez une bourse ? Enquêtée : oui » {Fille, 22 ans, Célibataire, logée chez ses parents, Père : ONQ, Mère : employée dans un salon de coiffure} « M.M. : donc en fait euh vous avez pour tout revenu euh le travail que vous faites ici (garde malade la nuit dans une maison de retraite) ? Enquêté : pour tout revenu j'ai mes parents qui me donnent un peu d'argent, j'ai mon travail... et j'ai une bourse et euh, disons qu'ici, ce n'est pas un revenu, c'est un appartement (de fonction, situé dans la maison de retraite) ils ne me donnent pas d'argent les gens que j'aide (de la maison retraite), et puis évidemment quelquefois euh, elle (en parlant de son amie, étudiante en médecine) fait des nuits de remplacement dans la maison de retraite ici, et donc là par contre ils paient, c'est ça le revenu » {Garçon, 24 ans, vit en concubinage, Père : Analyste programmeur, Mère : au foyer}.

C'est parmi ces derniers également que l'on rencontre les seuls étudiants médecins qui, parce qu'ils sont boursiers et ne peuvent être aidés matériellement par leurs parents (ou pas suffisamment), sont contraints à une *indépendance économique et domestique relatives*

pour payer une partie de leurs études et subvenir à une part non négligeable de leurs besoins : logement, études... Pour ceux-là, très minoritaires il est vrai dans notre échantillon, exercer une activité salariée constitue une quasi-obligation (*versus* un appoint) assumée de préférence durant l'été ou les périodes de congés scolaires précisément pour tenter d'éviter qu'elle ne pénalise de trop leur temps universitaire

Ce sont eux également qui semblent consacrer, par la force des choses, le plus de temps aux tâches domestiques là où les autres soit, s'ils habitent chez leurs parents, se reposent essentiellement sur leur mère (« *c'est ma mère (rires), moi je ne fais pratiquement rien à la maison à part si je suis en vacances mais c'est rare* » ; « *Connais pas ! C'est surtout maman qui s'en occupe. Quand j'ai le temps parce que ça me dérange pas de le faire, je l'aide, bien sûr, mais c'est vrai qu'en rentrant vers cinq ou six heures du soir en ayant un peu de boulot à faire, en revoyant les cours du jour, ce n'est pas toujours évident* »), soit, s'ils logent dans un appartement autonome, sont matériellement soutenus par le biais par exemple d'instruments électroménagers et/ou des parents qui leur prêtent main forte occasionnellement.

« Enquêtée : Oui, je travaille pendant les vacances mais pas pendant l'année universitaire. Je suis aide-soignante soit dans une clinique soit dans une maison de retraite. Ça donc l'été, puis pendant les vacances de Pâques, non, les vacances de Noël, Pâques je ne sais pas encore. Je fais Noël et puis l'été, des fois les week-ends, mais c'est rare M.M. : d'accord, et est-ce que en plus vous avez une bourse ? Enquêtée : Mm ! oui j'ai une bourse aussi... M.M. : oui, et vos parents vous aident un peu ? Enquêtée : nan nan c'est bon, (en souriant) enfin bon si vraiment je suis dans le besoin ils m'aident mais sinon je ne leur demande pas » {Fille, 20 ans, Célibataire, location d'un petit appartement, Père : employé dans une carrosserie automobile, Mère : Agent de service. Parents dans l'Ain}.

« Enquêtée : Je travaille occasionnellement ouais, c'est comme aide-soignante dans une maison de retraite à Vienne mais ça je le fais de moins en moins parce que c'est dans l'Isère et tout c'est pénible (elle habite dans l'agglomération lyonnaise), et euh là j'ai trouvé un truc ce serait de nuit, aide-soignante de nuit à l'Antiquaille, à l'hôpital de l'Antiquaille, donc ce serait euh quatre nuits par mois maximum M.M. : mm, d'accord, et sinon est-ce que vous avez une bourse ou euh Enquêtée : j'ai une bourse ouais ! de l'Etat. M.M. : d'accord, est-ce que vos parents vous aident aussi ? Enquêtée : non » {Fille, 20 ans, Célibataire, location d'un studio, Père : Ouvrier garnisseur, Mère : au foyer. Parents dans l'Isère}.

« Tous les étés je travaille pour euh essayer de gagner un peu d'argent, là j'étais euh à l'agence euh France-télécom à Montpellier, donc j'ai travaillé deux mois et demie en été. Donc pendant deux à trois mois c'est tout ! M.M. : d'accord, donc pas en cours d'année ? Enquêtée : non, non M.M. : d'accord, et est-ce que vous avez une bourse ? Enquêtée : oui une bourse M.M. : ouais, d'accord, donc en fait c'est les deux seules sources de revenus que vous avez si je comprends bien ? Enquêtée : Mm ! Mm ! » {Fille, 21 ans, Célibataire, location d'un grand studio en résidence universitaire, Père : Pépiniériste, Mère : professeur de yoga. A la suite de gros conflits familiaux, n'a plus aucun contact avec ses parents. A connu de très gros problèmes matériels et financiers l'année précédant notre enquête. Se débrouille toute seule désormais}

Autrement dit, si l'exercice d'une activité salariée recouvre le plus souvent, dans ce contexte d'études, la forme d'une pratique très marginale à l'étude et sporadique, ce constat concerne plus particulièrement les nombreux étudiants "travailleurs" issus des couches sociales supérieures, dotées sur le plan économique. Fréquemment logés indépendamment du domicile familial mais totalement dépendants des ressources parentales, l'expérience du travail rémunéré relève systématiquement, chez ceux que nous avons rencontrés, d'une "simple" activité d'appoint dont *l'objectif manifeste est de disposer d'un pécule personnel*

417

« Enquêtée : l'année dernière je faisais des colles hyper régulières dans un truc privé enfin bon je ne sais pas si tu as entendu parler du CHA ou des choses comme ça, donc là je faisais des colles dans deux euh cours comme ça quoi parallèles, et cette année je le fais plus que dans un et j'ai repris que dans un seul cours pour l'instant, donc euh en début d'année, je n'ai pas commencé, j'ai fait juste là, je commence juste maintenant, mais de temps à autre... » {Fille, 20 ans, Célibataire, logée chez ses parents, propriétaires, Père : Directeur commercial, Mère : au foyer} « ça m'arrive de faire des trucs genre garde d'enfants, une fois de temps en temps des trucs comme ça, mais non, je ne travaille pas sinon... en dehors de l'été où j'arrive à travailler, où je travaille un mois comme aide-soignante, je ne travaille pas... On a l'allocation logement, et sinon c'est au crochet de papa et maman (rires) ». {Fille, 20 ans, Célibataire, vit avec une colocataire, étudiante en médecine, dans un appartement, Parents, architectes}.

La différence entre ces étudiants médecins et les autres est d'ailleurs d'autant plus importante si l'on tient compte du fait que, outre les variations dans les volumes horaires effectivement travaillés et dans le montant global des rémunérations perçues, le poids réel des ressources liées au travail salarié dans l'économie générale des besoins des différentes catégories étudiantes n'est pas le même, celui-ci étant logiquement fonction des autres

418

ressources accessibles

En second lieu, et c'est lié, s'il convient de pointer l'importance des pratiques de

419

délégations économiques (et domestiques) chez les étudiants médecins de troisième année en général puisque, si l'on excepte les quelques étudiants qui pour seules ressources disposent d'une bourse d'études, la totalité d'entre eux sont financièrement pris en charge par leurs parents soit pour l'ensemble de leurs besoins matériels (logement, nourriture, etc.), soit pour une part décisive de ces derniers —, c'est véritablement et une fois encore du côté

417 La portée de ce constat outrepassé d'ailleurs le simple contexte des études médicales puisque si l'on sait que les étudiants enfants de cadres supérieurs sont statistiquement plus nombreux à déclarer une activité régulière, ils sont aussi moins nombreux que les enfants d'ouvriers 1) à travailler à plein temps, 2) et à dépendre en tout ou partie des ressources liées à l'exercice d'une activité salariée, GRUEL Louis, « Les ressources des étudiants et leur évolution », *Opus-cité*, pp.136-137.

418 GRUEL Louis, « Les ressources des étudiants et leur évolution », *Opus-cité*, pp.140-141. Le poids réel des ressources liées au travail salarié n'est en effet pas le même pour l'étudiant qui, par le produit de son activité, gagne mensuellement 2000 francs par exemple mais qui par ailleurs est totalement assumé par ses parents, nourri, blanchi, logé, et pour un étudiant qui, par le produit de son travail, gagne une somme d'argent équivalente mais par celle-ci, doit prendre en charge ses frais d'habillement, d'alimentation, d'études...

419

Par ces pratiques, qui gagnent ici à être pensées comme autant de techniques de remise de soi, ces étudiants trouvent le moyen de suivre des études dans la distance aux impératifs et aux urgences sociales et économiques les plus pressantes, libérant ainsi le maximum de temps et d'énergie disponibles pour l'étude.

des étudiants issus des milieux les mieux pourvus en capital économique que l'on trouve les pratiques de délégation les plus marquées et les moins contraignantes.

C'est parmi ces derniers en effet (salariés ou non par ailleurs) que l'on rencontre les seuls étudiants qui peuvent à la fois et retarder le moment de leur indépendance économique et bénéficier déjà pleinement des avantages les plus patents de l'indépendance économique, comme le fait d'être nourris, logés et blanchis mais en dehors du domicile parental, et par exemple dans un appartement dont les parents sont propriétaires. Cela, sans avoir pour autant à supporter les conséquences les plus immédiates de l'une ou l'autre des deux situations, soit en renonçant à son autonomie en logeant au domicile parental, soit en ayant à s'assumer sur les plans financier et matériel, voire même sur le plan de la gestion du quotidien domestique...

« Enquêté : C'est sûr qu'on a des conditions d'études plutôt idéales quoi moi j'ai des copains qui euh enfin pour la plupart euh en général nos parents nous assument hein, donc on a déjà pas trop de problèmes financiers, mais j'ai des copains qui ont une bagnole euh et qui l'assument quoi donc euh ça c'est dur à... bon ils font des aide-opérateurs et des trucs comme ça. Moi en fait mes parents me paient euh donc le logement, et euh disons les trois quart de la bouffe, et le reste euh c'est moi qui m'en occupe M.M. : d'accord, donc euh justement tu as un travail un peu, tu m'as dit que tu faisais un peu de soutien scolaire Enquêté : ouais, voilà ! Donc euh j'ai un super job en fait parce que (rires) c'est euh vraiment le must de ce qu'on peut trouver en terme de... ben d'intérêt pour le boulot et puis de rémunération, donc je fais du soutien scolaire en lycée j'en fais euh de 3 à 4 heures par semaine, et euh je suis payé 127 francs de l'heure, (en souriant) donc euh c'est relativement intéressant » « On a eu de la chance parce qu'en fait on a touché un héritage juste avant qu'on commence tous les deux nos études à Lyon et ma mère a acheté donc l'appartement, c'était la solution la plus économique parce qu'en fait on a deux milles balles de remboursement par mois plus les charges ». Bien que n'habitant pas avec ses parents, ils sont déchargés de la plus grosse partie des obligations domestiques, la mère leur libérant du temps pour les études en remplissant à leur place les impératifs domestiques les plus lourds. « On se débrouille surtout avec ma mère donc c'est elle qui fait les courses pour nous, et donc nous en fait on revient souvent à la maison le week-end, donc le dimanche on revient ici avec tout ce qu'il nous faut pour (en riant) la semaine, voilà ». {Garçon, 22 ans, Célibataire, vit avec sa soeur dans un appartement dont la mère est propriétaire, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : médecin spécialiste}

II.E. A propos d'un cas exemplaire

C'est le cas, par exemple, de cet étudiant issu d'un milieu social fortement doté sur le plan économique notamment. Parmi les membres de sa famille, on compte notamment deux oncles PDG, deux grands-pères aujourd'hui retraités qui étaient respectivement PDG et médecin, un frère également PDG d'une entreprise de distribution pharmaceutique, un frère chirurgien, un père chirurgien, un beau-père ingénieur et diplômé d'une grande école, une mère propriétaire immobilier... C'est ainsi que cet étudiant loge dans un appartement indépendant dont sa mère est propriétaire et, bien que totalement dépendant sur le plan

économique, profite pleinement des satisfactions matérielles et existentielles liées à l'état d'indépendance économique sans avoir à en assumer les contreparties.

S'il travaille comme colleur dans l'un des cours privés préparant les étudiants médecin de première année au concours, ce n'est certainement pas par nécessité, faute de pouvoir faire autrement... Très peu contraignant, les quelques colles d'anatomie qu'il effectue présentent en outre l'avantage d'être bien rétribuées (c'est une « *bonne affaire* ») et de lui permettre de disposer à son gré de salles de travail dans ce même cours privé sans avoir à verser de loyers... Le travail salarié⁴²⁰ intervient ici comme un appoint de luxe, non pour répondre aux dépenses de la vie quotidienne mais pour satisfaire des plaisirs éventuellement coûteux (acheter une moto, changer de voiture), un certain niveau de vie...

« Enquêté : Je suis colleur, c'est-à-dire que c'est moi qui fait les colles d'anatomie pour les premières années à Lyon Nord donc euh ce qui correspond à ma fac donc ça je le faisais l'année dernière et je continue à le faire cette année, et euh apparemment je vais le continuer pendant plusieurs années parce que le directeur de CAP SUP est content, donc j'ai des liens avec eux euh par ce biais M.M. : ouais et alors quels sont les avantages... donc tu disposes de lieux pour travailler... Enquêté : je dispose de lieux pour travailler (évidence) puis surtout que j'ai une paie, j'ai une paie qui est... qui est de 900 francs par colles environ, ça a un peu baissé par rapport à l'année dernière, bon cette année c'est 900 francs par colle, et euh mais je n'ai pas des colles d'anatomie, il n'y en a pas tout le temps hein, c'est peut-être euh ouais une fois par mois, ouais une fois par mois disons, peut-être un peu moins même » {Garçon, 22 ans, Célibataire, habite un appartement dont sa mère est propriétaire et dans lequel il dispose de tout le confort : micro-onde, four, congélateur, réfrigérateur, machine à laver la vaisselle, machine à laver le linge, etc. Reçoit une pension de son père, Père : Chirurgien, Mère : Propriétaire immobilier}

S'il habite un logement autonome, confortablement meublé, il arrive encore à sa mère de prendre en charge son linge sale, quelquefois de lui faire des courses... Il dispose en outre, dans son appartement, de tout le confort électroménager souhaité (micro-onde, lave-vaisselle, lave-linge, congélateur, four électrique...) qui, d'une certaine manière, contribue à le décharger des tâches domestiques les plus lourdes... Ainsi ne perd-t-il pas son temps à faire les courses, à faire la cuisine, à faire la vaisselle ou le ménage :

« Je vais faire mes courses comme ça, j'ai l'habitude, je prends toujours à peu près la même chose, (sourire) je prends du congelé, ça va quoi » ; « le ménage effectivement je le fais mais c'est exceptionnel, disons que j'essaie de salir le moins possible [...] Le ménage (sourire), je ne le fais pas souvent c'est vrai, mais il faut dire que je ne suis pas souvent chez moi, je viens uniquement pour bouffer... quand je bouffe tous les jours ici parce que ce n'est pas toujours le cas, et puis pour dormir ». « La bouffe maintenant j'ai l'habitude et je vais très vite. Si tu veux regarder ma cuisine, j'ai tout quoi, j'ai le four à micro-ondes, j'ai le congélateur, donc j'ai le four normal, j'ai le frigidaire quoi je veux dire j'ai même la machine à laver la vaisselle et le linge dans ma petite cuisine là. Donc euh j'essaie que ça me prenne le moins de temps possible ».

⁴²⁰ Outre les colles effectuées occasionnellement durant l'année universitaire, cet étudiant travail un mois l'été dans l'entreprise pharmaceutique de son frère.

Son appartement, bien situé, est des plus cossus : meubles anciens (buffet, commode, bonnetière, secrétaire, cantou...) très bien entretenus, lithographies, tapis persans, télévision grand écran, magnétoscope, chaîne stéréo... Son intérieur est celui d'une personne déjà "installée", gagnant correctement sa vie et ne correspond pas à la représentation ordinaire que l'on peut se faire de l'appartement d'un jeune étudiant, assumé par ses parents...

Son père, chirurgien, séparé de sa mère, lui verse une pension alimentaire apparemment conséquente. Cette dernière, outre le fait de mettre à la disposition de son fils un appartement meublé, entièrement équipé, place de l'argent à son nom, lui a ouvert plusieurs comptes bancaires et pour une part les alimente. Plusieurs choses sont à remarquer s'agissant du rapport que cet étudiant entretient à l'argent. Un rapport prodigue tout d'abord. Il dépense facilement, se retrouve régulièrement avec un découvert de deux à trois mille francs, ce qui, comme semble l'indiquer les rires accompagnant ses propos, ne le préoccupe pas plus que cela. Il ne porte pas une attention particulière à l'état de ses comptes, ne paie que par carte bleue, circule en voiture...

En plus de son compte courant, mon interlocuteur possède un CODEVI, un Plan d'Épargne Logement sur lequel il place 300 francs par mois ainsi qu'un compte épargne logement... Son comportement économique a donc toutes les allures de l'aisance et de la facilité et s'oppose en tout point à la parcimonie. Mais derrière ce comportement prodigue, en apparence purement spontané, se cache en réalité une transmission et une planification économiques familialement orchestrées qui, par délégation bancaire, prépare l'avenir, et permet un présent relativement insouciant.

« Enquêté : j'ai un CODEVI, c'est ce que tu veux savoir mes autres comptes ? Ben je mets un peu d'argent de côté euh sur un CODEVI, pour euh changer ma voiture, donc je prévois ça et puis j'ai un plan d'épargne logement, et un compte épargne logement. Mais ça, le plan d'épargne logement et le compte épargne logement bon ben c'est ma mère qui me l'a ouvert, c'est moi qui l'approvisionne pour partie, mais je ne l'aurais peut-être pas fait spontanément quoi... mais ma mère a toujours euh elle est dans l'immobilier et elle a toujours voulu qu'on ait chacun notre compte, donc voilà, je mets 300 francs tous les mois dessus M.M. : d'accord, et est-ce que des fois il t'arrive de prendre un bout de papier et de prévoir euh une dépense importante, de voir si tu peux euh la faire par exemple ? Enquêté : (évidence) ouais ouais bien sûr ouais ouais ouais, là j'ai failli acheter une voiture dernièrement, et puis je me suis aperçu qu'en fait je pouvais pas euh j'étais obligé d'emprunter et ça me gênait d'emprunter, parce que j'avais des problèmes avec ma voiture, j'en avais marre euh sur un coup de tête je voulais changer de voiture puis en fait je me suis aperçu que c'était pas raisonnable, qu'il fallait plutôt attendre septembre euh parce que je vais travailler cet été donc euh attendre que j'ai plus d'argent et puis éviter d'emprunter, c'est jamais intéressant d'emprunter, puis bon c'est un peu tôt quand même pour se lancer dans des emprunts. Mais c'est vrai que ça m'arrive euh comme ça euh d'avoir une envie d'acheter quelque chose, une moto parce que là je viens de réussir mon permis moto aussi là donc euh... pareil je voulais acheter une moto... en fait je me suis aperçu que je ne pouvais pas avoir la voiture et la moto en même temps ça me faisait vraiment trop cher (évidence) mais c'est pour des grosses dépenses je ne vais pas regarder pour des petites dépenses »

Loin d'être un fait isolé dans sa portée sociologique, ce cas de figure se rencontre encore sous des formes certes atténuées (ou moins exemplaires) chez plusieurs autres étudiants médecins enquêtés, tous issus de familles fortement dotées en capital économique... Il permet ainsi de montrer, au delà du cas individuel et dans ce qu'il emporte de plus général, comment certains étudiants socialement privilégiés trouvent dans leur environnement familial les conditions matérielles idéales pour déléguer à d'autres les préoccupations quotidiennes les plus coûteuses en temps et en énergie sans rien perdre, au contraire, de leurs velléités d'autonomie. Ils profitent ainsi à la fois des avantages d'une indépendance économique (logement et budget indépendants, autonomie quotidienne...) sans être économiquement indépendants, et des bénéfices procurés par la remise de soi (totalité du temps disponible pour l'étude, contrainte du travail nulle ou faible...) sans dans le même temps en supporter les contraintes (comme le fait de vivre au domicile parental)... Ceci, là où d'autres, à l'inverse, ne peuvent toujours réunir sinon les conditions matérielles nécessaires à la mise en oeuvre de pratiques de délégation aussi poussées du moins celles qui leur permettraient de les vivre avec aussi peu de contraintes.

III. Le travail salarié et les études de sociologie

S'agissant des filières Lettres et sciences humaines, le pourcentage particulièrement élevé (50,9%) d'étudiants exerçant une activité salariée durant l'année universitaire s'explique tout à la fois par les *degrés d'encadrement pédagogique plutôt faibles* de ces disciplines, par le *caractère relativement indéterminé de leurs débouchés professionnels*, par la *faible rentabilité scolaire et sociale des diplômés* auxquels elles préparent, enfin par la *sélection négative* qui réunit une partie non négligeable de leur public.

III.A. Entre un emploi du temps et des enjeux scolaires faiblement mobilisateurs

Tout d'abord, le caractère relativement peu soutenu des rythmes universitaires (heures d'enseignements et volume de travail personnel) de ces filières d'études, laisse objectivement la place dans l'emploi du temps des étudiants pour d'autres activités et en l'occurrence des activités salariées, qui, ainsi, peuvent être plus aisément menées de front avec les études que dans des filières universitairement plus astreignantes, et donc plus exigeantes en temps spécifiquement scolaire.

Là où certains emplois du temps rendent concrètement difficile voire impossible tout investissement extra-académique trop conséquent, et, par là même, toute dispersion trop importante de son temps, l'encadrement pédagogiquement plus lâche des filières Lettres et sciences humaines laisse cette possibilité aux étudiants qui ainsi peuvent plus aisément investir des activités extérieures à l'étude sans pour autant vivre ces dernières (ou dans une moindre mesure) comme des activités concurrentes de l'étude (même si elles le sont objectivement) et donc comme un risque potentiel pour leur survie scolaire à court ou moyen terme.

Ensuite, le caractère peu ou pas professionnalisant de ces filières, la faible rentabilité des diplômés auxquels elles préparent et l'orientation négative d'un grand nombre de leurs étudiants, viennent encore, en la matière, redoubler les effets liés à l'anomie des emplois du temps universitaire. Deuxième, voire troisième choix sur la liste des préférences estudiantines, ces disciplines présentent en outre un avenir objectif relativement incertain et, nous l'avons vu s'agissant des étudiants sociologues, entravent la projection à moyen et long terme du présent de leurs pratiques universitaires.

Dans ces conditions, les étudiants de Lettres et sciences humaines qui évoluent ainsi dans des filières relativement peu exigeantes en terme d'emploi du temps et faiblement mobilisatrices sur le plan des enjeux scolaires relativement à d'autres filières plus contraignantes et/ou prestigieuses au nombre desquelles compte la médecine, « ne perçoivent sans doute pas comme une dispersion fatale à leur avenir professionnel l'exercice d'une activité salariée »⁴²¹ qui, dans certain cas et pour certain d'entre eux, peut au contraire être une manière d'affronter le monde du travail et de s'y préparer.

III.B. Des activités salariées fréquemment concurrentes de l'étude...

En portant plus particulièrement l'attention sur les étudiants de licence de sociologie interrogés, force est de constater que les formes de l'activité salariée y sont plus directement concurrentes de l'étude qu'elles ne le sont en médecine. Concurrentes de l'études, elles le sont d'abord en ce que le travail salarié recouvre, dans ce contexte d'études, des domaines de pratiques qui, sauf exception, ne sont pas en rapport avec la matière étudiée. Barman, ménages et baby-sitting, vendeur, caissier, entraîneur d'une équipe de sport, infirmier, enseignement, travail médico-social, animation culturelle, surveillant, BCD, etc., tels sont, dans leur diversité, les activités, les emplois ou les domaines de pratiques dans lesquels se trouvent investis les étudiants sociologues qui font l'expérience du travail salarié.

Concurrent de l'études, l'exercice d'une l'activité salariée l'est ensuite en raison de l'investissement que les étudiants concernés lui consente. Contrairement aux étudiants médecins troisième année dont l'activité salariée revêt, nous venons de le voir, un caractère d'appoint dans la quasi totalité des cas, on trouve plusieurs étudiants sociologues dont l'activité constitue une *véritable activité de subsistance*. Plusieurs d'entre eux, en effet, subviennent à leurs besoins matériels dans certains cas pour la totalité, dans d'autres pour une bonne part de ces derniers grâce à l'exercice d'une activité salariée, à mi-temps, à trois quart de temps ou à plein temps. C'est le cas par exemple des deux étudiants de notre échantillon, salariés à plein temps, qui reprennent les études à côté de leurs activités professionnelles. C'est le cas également des étudiants surveillants d'externat qui, par cette activité, subviennent à l'essentiel de leurs besoins matériels...

- Un enseignant du second degré technique, à plein temps. 31 ans. Célibataire. Location d'un grand appartement. Père : facteur retraité. Mère : au foyer.
- Une infirmière, à plein temps. 29 ans. Célibataire. Location d'un appartement. Père : expert agricole. Mère : Institutrice.
- Un surveillant d'externat, à ¾ de temps. 23 ans. Célibataire. Aucune aide parentale. Père : Conservateur. Mère : Enseignante dans le privé.
- Un surveillant d'externat, à mi-temps. 21 ans. Célibataire. Habite un appartement dont le père est propriétaire. Bourse d'études et pension alimentaire. Père : Cadre supérieur. Mère : Professeur de français dans le secondaire.

S'agissant ensuite des autres étudiants de sociologie concernés, le volume horaire consacré à un emploi rémunéré est, dans l'ensemble, bien supérieur à celui des étudiants médecins troisième année. Là où ces derniers consacrent généralement moins de cinq heures par semaine à leur emploi, les étudiants sociologues enquêtés investissent, à l'inverse, cinq heures hebdomadaire minimum à l'exercice d'une activité salariée, et, dans la plupart des cas, bien davantage encore : huit heures, quatorze heures, seize heures... Autrement dit, si le travail salarié demeure majoritairement, dans ce contexte d'études, une activité d'appoint et marginale, il y occupe une place bien plus importante qu'en médecine.

⁴²¹ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Opus-cité, p.42.

- Une étudiante effectue des gardes d'enfants et des ménages, seize heures par semaine. 24 ans. Célibataire. Habite chez ses parents. Père et Mère : gardiens d'immeuble. Souhaite arrêter la sociologie en licence (IUFM).
- Un étudiant objecteur de conscience dans l'éducation spécialisée, 39 heures par semaine. 23 ans. Célibataire. Habite dans la maison de ses grands-parents. Père : commerçant ambulancier. Mère : Assistante maternelle. Souhaite suivre une école d'éducateur et, éventuellement, faire une maîtrise de sociologie.
- Une étudiante travaille dans une BCD, quatorze heures par semaine. 22 ans. Célibataire. Habite chez sa mère. Père : Chef magasinier. Mère : Vendeuse en grande surface. Souhaite arrêter ses études en licence.
- Une étudiante travaille dans une BCD, huit heures par semaine. 22 ans. Célibataire. Habite chez ses parents. Père : VRP. Mère : Secrétaire. Souhaite arrêter la sociologie en licence (IUFM)
- Une étudiante travaille comme caissière, huit heures par semaine. 23 ans. Célibataire. Habite chez ses parents. Père : Agent de maîtrise. ;Mère : Assistante maternelle. Souhaite arrêter la sociologie en licence (CPE)
- Une étudiante travaille comme vendeuse, huit heures par semaine. 21 ans. Célibataire. Location d'un appartement. Père : Chercheur en physique-chimie et directeur d'entreprise. Mère : Conjointe collaboratrice bénévole. Souhaite arrêter la sociologie en licence (IUFM).
- Une étudiante est entraîneuse d'une équipe de basket, huit heures par semaine. 21 ans. Célibataire. Habite chez ses parents. Père : Ingénieur. Mère : au foyer. Souhaite arrêter la sociologie en licence (IUFM).
- Un étudiant travaille dans un centre social, cinq heures par semaine. 20 ans. Célibataire. Habite chez ses parents. Père : Ouvrier mouliste. Mère : Employée d'une grande surface. Souhaite poursuivre en maîtrise de sociologie.
- Un étudiant travaille ponctuellement comme barman à la SNCF. 22 ans. Célibataire. Location d'un appartement indépendant. Père : formateur. Mère : administratrice. Souhaite arrêter la sociologie en licence et intégrer une école de commerce.

Mais ce n'est pas tout. Car il convient en outre de remarquer et c'est une autre différence avec les étudiants médecins que le travail salarié semble dans certains cas valoir autant pour l'expérience de la vie active qu'il confère que pour l'argent qu'il permet de gagner. Dans le meilleur des cas, lorsque l'activité s'y prête, elle peut être l'occasion d'acquérir, à toutes fins utiles, des compétences dans un domaine particulier, de mettre un pied sur le marché du travail pour, éventuellement, si l'occasion se présente, s'y faire une place. C'est le cas par exemple des étudiantes qui travaillent dans une BCD en vue du concours des IUFM et de la sélection sur dossier. C'est la situation également, nous l'avons déjà évoquée, de l'étudiant objecteur de conscience dans le domaine de l'éducation spécialisée dont il souhaite faire son métier.

Que les études de sociologie ne soient ni des études professionnalisantes, ni des études dont les diplômes permettent d'aborder dans les meilleures conditions le marché du travail n'est évidemment pas pour rien dans cette affaire. Alors que le souci d'acquérir une expérience de la vie active n'intervient logiquement pas, chez les étudiants médecins, dans le fait d'exercer ou non une activité salariée, celui-ci peut au contraire constituer, pour certains étudiants de sociologie, soucieux de leur avenir, sinon la raison du moins l'un des enjeux de leur investissement (au sens fort du terme) dans une activité salariée ("on ne sait jamais").

III.C. Travail salarié et rapport à l'avenir

Enfin, et c'est lié, le rapport à l'avenir des étudiants sociologues, et donc au présent de leurs pratiques, semble jouer un rôle important dans le fait d'exercer ou non, dans ce contexte d'études, une activité salariée, davantage en tout cas, pour ce que nous pouvons en juger, que les conditions sociales d'appartenance des étudiants enquêtés dans le cadre de cette recherche. Ce sont, en effet, les étudiants qui envisagent leur avenir dans la discipline sur le (très) court terme, qui souhaitent arrêter la sociologie en fin d'année soit pour se réorienter dans un autre cursus d'études soit pour faire autre chose que des études, qui se trouvent les plus investis dans l'exercice d'une activité salariée. Sachant que ces étudiants ne souhaitent pas davantage poursuivre leurs études dans cette discipline qu'ils ne souhaitaient, au moment de leur entrée dans le supérieur, s'y inscrire, on comprend qu'ils puissent être moins enclins que d'autres à sacrifier, au profit de l'étude, les satisfactions financières et psychologiques que le travail rémunéré est susceptible de leur procurer.

C'est ainsi que l'on peut opposer à ces étudiants l'attitude de ceux qui, au contraire, projettent leur avenir dans la discipline sur le long terme, affirment des ambitions universitaires, et renoncent explicitement (et dans la mesure du possible bien sûr) à occuper un emploi dans l'objectif manifeste de se consacrer tout entier à leurs études. En témoigne par exemple cet interlocuteur qui, parce qu'il souhaite faire un doctorat de sociologie, contrarie explicitement toutes velléités d'indépendance au profit de l'étude, faisant ainsi le choix de dépendre totalement de ses parents sur un plan matériel pour disposer de la totalité de son temps. De cette étudiante également, boursière, qui pense qu'elle devra tôt ou tard travailler pour arrondir ses fins de mois mais cherche dans le même temps à repousser cette échéance le plus loin possible pour se consacrer à ses études...

Au total, si les pratiques de délégation économique ne sont pas moins fréquentes en licence de sociologie qu'en troisième année de médecine la majeure partie des étudiants étant pour l'essentiel à la charge de leurs parents (soit parce qu'ils sont logés et nourris par eux, soit parce qu'ils sont aidés financièrement), elles y sont toutefois moins prépondérantes. Et ce, en un double sens. En premier lieu parce que, nous l'avons constaté, un certain nombre d'étudiants en assurant tout ou partie de leurs besoins financiers n'y ont déjà plus recourt ou dans de faibles proportions, c'est-à-dire ne sont plus aidés par leurs parents, ce qui n'est le cas d'aucun étudiant médecin interrogé.

En second lieu (et peut-être surtout) parce que les pratiques de délégation prennent, dans ce contexte d'études, une place moins déterminante dans la manière de gérer le temps de l'étude. Même lorsqu'ils ne sont pas autonomes financièrement et qu'ils auraient la possibilité objective de disposer de la totalité de leur temps disponible pour l'étude, ces étudiants misent davantage que leurs homologues médecins sur les agréments d'une indépendance économique au moins relative et d'une expérience de la vie active. Tout se passe comme si ces étudiants souvent ne souhaitaient pas mettre tous leurs "oeufs dans le même panier", et en l'occurrence tout investir dans les études. Pour cette population, les études ne sont pas tout.

III.D. De fréquents investissements extra-académiques

Somme toute, on s'aperçoit que les étudiants médecins concentrent l'essentiel de leur attention sur leurs activités universitaires, limitent leurs centres d'intérêt, là où les étudiants sociologues montrent une certaine dispersion. Force est de constater à cet égard que les étudiants de sociologie sont plus souvent et fortement investis, toutes activités confondues,

dans une ou deux activités extra-universitaires que leurs homologues médecins : activités passions, activités salariées notamment.

Outre ceux qui déjà exercent une activité salariée, les étudiants ne sont pas rares, parmi cette population, qui se consacrent à leur passion. Nous pensons par exemple à ces étudiants qui poursuivent avec force détermination, une fois entrés dans l'enseignement supérieur, des activités sportives, artistiques, entamées depuis plusieurs années, quelquefois pratiquées à haut niveau, et à côté desquelles les études peuvent apparaître comme le choix de la raison. Tel cet étudiant, musicien, qui aspire à vivre un jour de sa musique, cherche à s'en donner les moyens, mais reste réaliste sur ses chances d'y parvenir...

« Enquêté : Je suis musicien, d'où mes obligations en dehors de euh la fac quoi, je suis dans une école de musique, on travaille de plus en plus, j'ai donc de plus en plus d'obligations pour dégager des horaires de répétitions, enregistrements, etc., et donc le boulot que je voudrais faire plus tard euh ce serait de faire du son soit en live soit en studio M.M. :mm, c'est-à-dire que si je comprends bien en fait euh idéalement vous aimeriez faire de la musique Enquêté : voilà ! M.M. :mais euh de manière réaliste... Enquêté : Tout à fait ouais, tout à fait ! Il faut que j'ai quelque chose parce que on en vit pas quoi enfin pour l'instant, euh il y a des périodes de 20 à 35 ans, dans la musique on ne vit pas de sa musique donc euh il faut autre chose M.M. :mm et alors la musique ça vous prend à peu près combien de temps par semaine ? Enquêté : par semaine ça me prend euh 15 heures à peu près. Dans cette école de musique, je suis à l'école de musique de Villeurbanne, euh je prends des cours un peu dans tous les sens et là on travaille avec un compositeur enfin c'est compliqué cette affaire... [...] Je fais de la basse dans un groupe, je fais tourner des ateliers basse et batterie, donc avec des batteurs et puis on échange, c'est-à-dire l'un apprend à l'autre à jouer de son instrument, et j'ai des cours de chant individuel, je fais partie d'un quatuor de guitare, on travaille avec un compositeur, et euh autrement au niveau répétitions du groupe ça prend deux fois 4 ou deux fois 5 heures dans la semaine » {Garçon, 22 ans, aide parentale, appartement en location, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire Sténodactylographe, Souhaite faire une maîtrise de sociologie}

« Enquêtée : Je suis surtout branchée dans le sport donc j'ai une équipe de basket que j'entraîne et puis le mercredi toute la journée je fais l'USEP dans les écoles, donc euh voilà c'est le boulot que je fais à côté des études M.M. : donc ça vous prend le mercredi après-midi ? Enquêtée : ça me prend le mercredi toute la journée et puis les soirs, le lundi soir et le jeudi (se reprenant) euh, le vendredi soir, donc j'entraîne puis en plus bon ben je joue donc ça me prend pas mal de temps... » {Fille, 21 ans, à la charge de ses parents chez qui elle loge, Père : Ingénieur, Mère : au foyer. Souhaite arrêter en licence}

C'est le type d'investissements, soutenu, régulier, premier dans l'ordre des préférences pourrions-nous dire, et prenant, que l'on ne retrouve pas du côté des étudiants médecins troisième année. Au total, si l'on fait le décompte des étudiants sociologues interrogés qui, à côté de leurs études, exercent une activité salariée relativement contraignante, assouviennent une passion et lui consacrent du temps, ont en charge des responsabilités domestiques astreignantes, etc., la moitié d'entre eux sont impliqués dans des activités qui interfèrent directement avec l'étude.

Conclusion

Etudier demande du temps, et plus ou moins de temps selon les exigences disciplinaires. Mais l'emploi du temps institutionnel et l'organisation disciplinaire laissent déjà, objectivement, plus ou moins de temps "libre" pour d'autres activités de type extra-scolaires, autorise plus ou moins leur diversification. Plus l'emploi du temps est resserré, et plus il incite les étudiants à rechercher du temps disponible, à libérer du temps sur d'autres domaines activités au profit de l'étude. De ce point de vue, on peut dire que l'emploi du temps des études médicales, tel que nous l'avons décrit, contribue largement, en raréfiant le temps disponible, à limiter le nombre d'activités que les étudiants peuvent avoir en sus de leurs études.

A l'inverse, les études de sociologie laissent des marges de "libertés" plus conséquentes, propices tout à la fois aux investissements multiples et à l'expression de la diversité interindividuelle, tant le temps laissé disponible s'y avère une denrée relativement abondante. Mais l'emploi du temps, plus ou moins encadré et intensif, n'explique pas tout. Il faut également ajouter l'aspect inégalement vocationnel de la matière d'études et les perspectives d'avenir, plus ou moins mobilisatrices et rentables, qui lui sont associées.

De la troisième année de médecine à la licence de sociologie, on passe ainsi d'une scolarité relativement intensive, professionnalisante et prestigieuse qui, en tant que telle, présente des enjeux importants et mobilisateurs, à une scolarité relativement peu contraignante sur le plan des rythmes universitaires et faiblement incitative du point de vue des enjeux d'avenir. Dans ces conditions, on comprend que les étudiants médecins soient ainsi davantage portés que les étudiants sociologues à focaliser l'essentiel de leur attention sur des enjeux scolaires. Ce sont eux qui ont le plus à gagner mais aussi, dans le même mouvement, le plus à perdre...

En dissociant le présent des études de l'avenir professionnel, en pratiquant un faible encadrement scolaire et en dispensant des diplômes relativement peu rentables (d'une valeur faiblement négociable) sur le marché du travail, les études de sociologie semblent, pour leur part, emporter plus difficilement l'adhésion scolaire de leurs étudiants et peiner à créer les conditions favorables au report des satisfactions plus immédiates (économiques ou identitaires) d'une activité salariée.

Partie 5. Les dispositifs écrits de gestion et d'organisation des activités dans le temps

Historiquement nous l'avons vu plus haut dans notre développement —, l'invention de l'écrit fut au principe d'un ensemble de transformations indiscernablement sociales et cognitives dans la manière dont les hommes organisaient les activités sociales et commerçaient entre eux, dans leurs manières d'agir dans le monde, de le penser et de le catégoriser... Loin d'être "à côté" ou "en dehors" du social et loin d'être ce moyen externe de communication, les multiples pratiques scripturales et graphiques qui s'inventent avec le langage écrit sont pleinement constitutives des formes que prennent les liens sociaux entre les hommes et des rapports que ces derniers entretiennent aux choses de la vie, au langage, au temps, à l'espace, aux savoirs, et plus généralement encore à leurs différentes pratiques sociales.

Parce que les multiples pratiques scripturales et graphiques fonctionnent comme autant de dispositifs pratiques d'objectivation de la culture et du langage qui extériorisent et spatialisent les significations, fixent durablement les énoncés et autorisent le retour sur l'information, elles introduisent une distance (un *media*) entre les mots et les choses, entre l'action et l'imminence du monde et rendent ainsi possible une maîtrise plus symbolique et réflexive des choses de la vie. Maîtriser par écrit le produit de sa propre activité, c'est en effet maîtriser autrement, de façon plus médiatisée et sous une forme plus décontextualisée (objectivée, ab-straité), les principes qui sont à son fondement, sa logique, son déroulement, son fonctionnement, son organisation...

La maîtrise symbolique des choses de la vie peut ainsi en un sens se définir négativement dans la rupture avec la logique pratique (ou l'urgence pratique) telle que l'a définie Pierre Bourdieu et contre laquelle elle s'est pour une part historiquement imposée. « L'idée de logique pratique, logique en soi, sans réflexion consciente ni contrôle logique, est une contradiction dans les termes, qui défie la logique logique. Cette logique paradoxale est celle de toute pratique ou, mieux, de tout sens pratique : happée par ce dont il s'agit, totalement présente au présent et aux fonctions pratiques qu'elle y découvre sous la forme de potentialités objectives, la pratique exclut le retour sur soi (c'est-à-dire sur le passé), ignorant les principes qui la commandent et les possibilités qu'elle enferme et qu'elle ne peut découvrir qu'en les agissant, c'est-à-dire en les déployant dans le temps »⁴²².

Fixer et organiser sa pratique par écrit, pour planifier et préparer son action future, pour répartir et distribuer ses activités dans le temps, pour anticiper une échéance ou se souvenir de choses à faire, c'est toujours à la fois refuser d'agir sur le champ, dans le "feu de l'action", en reportant le moment d'une action qui aurait pu être accomplie sans délai, *hic et nunc*, et pré-voir le déroulement d'une activité à venir (un plan d'action) dans un rapport plus calculateur et prévisionnel à l'avenir. En déterminant un temps en retrait de la pratique sociale effective temps durant lequel la pratique peut être agencée, calculée, pré-vue, déterminée, fixée dans ses étapes et ses procédures certains dispositifs écrits

⁴²² BOURDIEU Pierre, *Le Sens pratique*, Paris, Minit, 1980, p.154.

tels les listes pour mémoire, les listes de choses à faire, les agendas, les plannings ou les calendriers dont nous parlerons plus particulièrement ici, sont ainsi tout désignés pour fonctionner comme de véritables techniques de contrôle de soi et de son action, de mise en ordre et de mise en forme, réfrénant les tendances spontanées à l'action et participant de rapports plus médiatisés au monde et aux activités sociales.

Ecrire une liste de choses à faire, tenir un agenda ou un calendrier, établir un emploi du temps, c'est toujours répartir les activités sociales dans le temps objectivé et les prévenir d'un certain nombre d'imprévus ou d'inattendus, bref générer une série de médiations entre le moment où l'on pense agir et le temps de l'action proprement dit, entre la nécessité d'agir et l'action elle-même. Ecrire et répertorier les choses afin de ne pas les oublier, de les prévoir, de les programmer, de les organiser entre elles, c'est faire oeuvre de prévision et de rationalisation dans un rapport au temps et à l'avenir spécifique en rupture avec une temporalité de l'instant. C'est mettre à distance sa propre pratique par le recours à des procédés écrits qui tout à la fois viennent réfléchir et infléchir la pratique et les modalités de sa réalisation dans une temporalité qui est celle de la prévision. C'est dire combien certaines écritures ou certains dispositifs écrits, pour participer pleinement de l'organisation, du déroulement et des formes de l'activité sociale dans son ensemble, peuvent être constitutives de dispositions comportementales et intellectuelles spécifiques, plus gestionnaires et calculatrices.

La répartition de ses activités dans le temps, la détermination de priorités par le recours aux agendas, aux calendriers ou aux listes constituent ainsi un ensemble de techniques dont l'utilisation est indissociable de la mise en oeuvre de dispositions sociales mentales et comportementales spécifiques. Car user d'un agenda par exemple pour répartir ses activités dans le temps, ce n'est pas seulement s'appuyer sur un dispositif technique d'objectivation du temps, c'est également mettre en oeuvre un ensemble de dispositions comportementales historiquement produites qui s'opposent à l'action spontanée et immédiate. Ce qui est en jeu ici, c'est une manière d'être au temps et d'agir dans le monde : noter les choses pour ne pas les oublier, pour se forcer à les faire, pour les mettre en ordre, pour les structurer, pour s'économiser...

Or face à un univers scolaire qui laisse, dans une large mesure et malgré les variations selon les deux filières d'études considérées ici, la gestion des apprentissages personnels à l'initiative des enseignés, l'utilisation de dispositifs scripturaux d'organisation et de planification du temps recouvre une importance capitale puisqu'ils constituent à la fois le moyen de pallier l'affaiblissement des stimulations temporelles extérieures et celui de gouverner de manière plus autonome à la destinée de ses propres pratiques. En la matière, ce sont les plannings, les agendas et les programmes de travail qui, désormais, sont censés remplacer ou compenser, sous la forme d'une auto-prescription, ce qui, au lycée, relevait d'un ordre scolaire plus explicite et impositif. Du lycée à l'Université, on passe en effet d'une régulation extérieure des apprentissages et du temps d'apprentissage, institutionnellement réglés et contraints par les multiples injonctions au travail scolaire (devoirs, exercices, contrôles et interrogations), l'obligation et la surveillance de l'assiduité, l'imposition d'un emploi du temps structuré, l'exercice d'un suivi régulier et répété des enseignés, à une régulation qui, davantage, repose sur l'*auto-contrainte* « d'étudiants "libres" de travailler ou de ne pas travailler, soumis à un faible rythme d'exercices scolaires, "libres" d'être assidus aux cours ou de ne pas l'être »⁴²³.

⁴²³ LAHIRE Bernard, « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », *Conférences aux journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie"*, septembre 1995, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

Le passage du cahier de textes à l'agenda ou au planning peut ainsi marquer, par exemple, le passage de la contrainte extérieure à l'auto-contrainte. A l'Université, il faut apprendre à gouverner par soi-même son travail, à être son propre juge, son propre maître. L'effacement des commandements extérieurs et explicites impliquent qu'ils soient suppléés dans leur action par l'exercice d'un *self-government*. En la matière, les dispositifs comme les calendriers, les listes, les agendas ou encore les plannings de travail s'avèrent des outils de prime importance dans une organisation plus auto-prescriptive du temps et des activités, en ce qu'ils permettent de raisonner plus explicitement et moins spontanément l'usage que l'on en fait, et en un sens de les "économiser" (dans les deux sens du terme)...

On le comprend donc, les recours plus ou moins fréquents et diversifiés à de tels dispositifs scripturaux et graphiques dans le cadre du travail universitaire peuvent constituer de bons indicateurs sur le rapport des étudiants à leurs études, à leurs apprentissages et à leur matière d'études, ou, autrement dit, sur leurs dispositions sociales, organisationnelles, comportementales et temporelles. On peut ainsi se demander comment les étudiants organisent leurs activités, comment ils travaillent sur le court, le moyen et le long terme, s'ils utilisent ou non, et en quelles occasions, de tels dispositifs scripturaux et graphiques, par exemple pour se contraindre, s'organiser, rationaliser... Bref, « nous avons recherché les indices objectifs d'une présence virtuelle de l'avenir dans l'actualité du présent : l'agenda où se note et s'engage le futur, le programme où s'inscrit le déroulement prévisible de l'année, l'écrit (plan de travail, budget) où se prévoit la dépense d'effort (...). A partir de ces quelques indices nous avons demandé aux agents de porter témoignage sur leurs habitudes de régulation temporelle, nous attachant à confronter leur évaluation subjective aux indices d'évaluation objectivement appréciables »⁴²⁴.

En l'absence de stimulations extérieures et incompressibles (devoirs à rendre, contrôles réguliers...) au travail personnel, certains étudiants peuvent en effet éprouver des difficultés à s'obliger à la production d'un effort scolaire régulier, à organiser ou construire un emploi du temps sur de plus ou moins longues périodes, la propension socialement constituée à occuper et à utiliser rationnellement le temps n'étant pas également répartie, on le sait, selon les individus sociaux. Les étudiants ont ainsi toutes les chances de manifester d'inégales propensions à la gestion et au contrôle de leurs activités dans le temps en fonction non seulement de leurs conditions sociales mais également de leurs filières d'études, de la nature des savoirs à s'approprier et des tâches intellectuelles à réaliser.

Car la planification de son temps de travail personnel est sans doute d'autant plus impérative lorsque les apprentissages supposent la réalisation d'un travail personnel volumineux, lorsque le temps dont on dispose pour ce faire est limité, et que leur succès repose sur de nombreuses réalisations personnelles. Mais la planification de son temps de travail personnel peut dans le même mouvement recouvrir des réalités sociocognitives différentes selon la nature même des savoirs à s'approprier et le type d'apprentissages à effectuer. Elle peut s'avérer inégalement impérieuse et problématique selon que les tâches intellectuelles à réaliser dans le cadre du travail personnel sont ou non de nature relativement routinière, répétitive, ou récurrente, et s'inscrivent ou non dans un schéma de travail pré-défini et éprouvé, habituel et prévisible, qui emporte ou, au contraire, n'emporte pas d'inconnus majeurs : on sait ou non d'emblée ce que l'on doit faire et comment le faire, les mêmes actes sont répétés au fil des jours selon des procédures analogues...

Là où des tâches répétitives peuvent être moins exigeantes en matière de planification de l'action dans la mesure où il est possible, pour les accomplir, de s'en remettre à la *force*

⁴²⁴ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p.632.

de l'habitude (à son sens pratique en quelque sorte), des tâches intellectuelles d'une nature plus instable, changeante et variable tant dans leurs contenus que dans leurs contours, peuvent au contraire impliquer davantage d'aménagements prévisionnels et rendre la planification de l'action plus indispensable, sauf à trouver dans une sorte d'*improvisation pratique* leur mode opératoire... Mais dans le même mouvement, le caractère inégalement codifié (structuré, divisé, découpé et défini) des savoirs transmis et des exercices à réaliser est susceptible sinon d'avoir partie liée avec une *inégaie programmabilité des actes de l'apprentissage* du moins de rendre le travail de planification et d'objectivation des activités dans le temps plus ou moins *problématique, incertain et mal assuré*.

Bref, le problème de la planification de son temps de travail personnel ne se pose pas nécessairement dans les mêmes termes et avec la même acuité lorsqu'il s'agit d'apprendre par coeur, selon des procédures maintes fois éprouvées (relectures et réécritures progressives, récitations écrites, exercices d'entraînements...) une masse de cours dont les contenus délimitent ce qu'il faut connaître, sont déjà découpés et divisés en une série d'*unités discursives* très précises et cohérentes, distinctes et objectivées (matières, domaines, chapitres, sous-chapitres, énoncés de base, cas cliniques, mécanismes physiologiques...); et lorsqu'il s'agit de projeter et d'organiser l'écriture d'un texte, d'un dossier ou d'un mémoire, un travail de recherche et de sélection bibliographiques, de lecture, etc., c'est-à-dire une série d'actes de travail plus ou moins imbriqués les uns aux autres, qui demandent du temps et s'avèrent plus incertains et difficilement séquentiables en de petites unités de travail...

C'est précisément le type de questions que nous souhaitons aborder maintenant afin de saisir dans la variation les formes, les occasions, les fonctions et les conditions qui tout à la fois sous-tendent et organisent les recours éventuels des étudiants médecins et sociologues à des techniques d'objectivation et de structuration du temps dans le cadre de leurs apprentissages disciplinaires...

Chapitre 13. Agenda, calendrier, mots pour mémoire, listes de choses à faire...

I. Des usages communément partagés par les deux populations étudiantes enquêtées

I.A. Des étudiants grands consommateurs d'agendas

Si tout d'abord l'on considère et l'on compare les étudiants interrogés qui déclarent posséder un agenda et/ou un calendrier, force est de constater qu'il n'est pas sur ce point de différences notables entre la licence de sociologie et la troisième année de médecine. La simple possession d'un agenda ou d'un calendrier ne discrimine en rien nos deux populations et s'avère même, chez l'une comme chez l'autre, un fait pratiquement général. Sauf exception en effet⁴²⁵, l'ensemble des étudiants interrogés pour cette enquête déclare posséder un agenda. Quant au calendrier, d'un usage toutefois nettement moins répandu, on le retrouve en d'égales proportions (environ un étudiant sur deux) en médecine et en

⁴²⁵ Seul un étudiant médecin affirme ne pas avoir d'agenda mais possède dans le même temps un calendrier. Il en va de même pour un étudiant sociologue alors que deux autres ne possèdent ni agenda ni calendrier.

sociologie. Les étudiants des deux filières d'études s'avèrent donc, en première analyse, de grands consommateurs d'agendas et dans une moindre mesure de calendriers. Et il en va des agendas et des calendriers comme de l'établissement de listes de choses à faire ou de pense-bêtes auxquels les étudiants des deux filières d'études recourent, à l'échelle de notre échantillon tout au moins, dans des proportions et selon des fréquences relativement équivalentes.

Le constat se trouve d'ailleurs dans une large mesure confirmé par l'enquête statistique qui permet de montrer que les étudiants de Médecine (si toutefois l'on excepte le premier cycle) et de Lettres et Sciences humaines avec respectivement 45% et 45,1% comptent parmi les plus gros utilisateurs d'agendas (loin derrière les CPGE Lettres toutefois) et s'opposent ainsi aux étudiants des filières dont le travail personnel est globalement moins important dans la part du travail à fournir⁴²⁶... L'importance des recours à l'agenda et plus généralement aux dispositifs d'objectivation du temps (calendriers, programmes de travail...) dans les filières d'études semble ainsi étroitement liée, de prime abord, aux formes temporelles institutionnelles et aux formes de l'apprentissage. Les disciplines sont plus ou moins incitatrices en matière d'utilisation d'agendas (*i.e.* le constitue plus ou moins comme un outil intellectuel du travail universitaire, et au delà, comme un outil d'organisation de l'existence sociale) et par extension de calendriers, de listes de choses à faire, de pense-bêtes selon les niveaux d'encadrement qu'elles proposent et peut-être surtout selon la place qu'elles font, dans l'apprentissage, à la réalisation d'un travail personnel.

I.B. Des dispositifs matériels d'autoprescription

Moins le travail personnel à réaliser des étudiants est organisé du dehors par un encadrement institutionnel resserré et plus il appartient aux étudiants (au moins en théorie) de gérer les modalités et le temps de ce dernier. Plus la part du travail personnel est importante dans la conduite des études et plus ces dernières supposent de la part des étudiants autodidactisme et autoprescription (« *je note mes exposés, tout ce qui est travail à faire pour la fac je note, mais généralement il n'y a pas grand chose donc je note aussi tout ce que je dois faire de mon côté, mes entretiens, ce qu'on doit préparer* » ; « *Quand j'étais au lycée j'avais un cahier de textes parce que là on a des trucs... c'est assez régulier. Au lycée on a tout le temps des devoirs, c'est plus détaillé comme ça ce qu'on a à faire* » ; « *Je le regarde avant (de travailler) pour savoir les dates, (en souriant) parce que je m'y prends assez en retard généralement, donc au dernier moment [...] surtout en socio, je veux dire, tu n'as pas de devoirs suivis, réguliers, c'est toujours des échéances...* » ; « *j'aime bien m'organiser euh je dirais que c'est une forme de... d'auto prise en charge je dirais parce que parfois on aurait tendance à se laisser aller, à se lever à 10 heures du matin et puis on passe à côté de sa journée alors bon ça va pour la première année mais je considère que maintenant il faut quand même savoir se prendre en charge* »).

« La planification de son temps de travail personnel est d'autant plus impérative que le volume de travail personnel est plus important. Elle aussi d'autant plus déterminante que la réussite scolaire repose davantage sur des travaux réalisés en dehors de tout encadrement direct et continu. Ne pas se fixer des étapes, ne pas marquer des temps pour prendre la mesure de la progression ou du retard, c'est prendre le risque de ne pas voir le temps passer

⁴²⁶ GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996, pp. 46-47

et de n'avoir plus aucune prise sur lui »⁴²⁷. Or de ce point de vue, la licence de sociologie aussi bien que la troisième année de médecine accordent au temps de travail personnel, bien que sous des formes différentes, un rang de premier choix dans la conduite et le succès des apprentissages. D'un côté les étudiants médecins doivent organiser, tout au long de l'année et en sus de leur emploi du temps institutionnellement encadré, l'apprentissage de leurs cours et gérer le volume des choses à connaître. De l'autre, la formation des étudiants sociologues repose, en plus des cours, sur la fréquentation de textes scientifiques, d'études et d'auteurs, sur la réalisation à longue échéance d'enquêtes de terrain, de dossiers ou mémoires, de fiches, d'exposés...

Autant de points donc que les étudiants doivent gérer et organiser sur de plus ou moins longues périodes à partir de leurs propres moyens, l'utilisation d'un agenda (et dans une moindre mesure le calendrier, les listes et mots écrits) étant ainsi, en tant que dispositif pratique d'organisation et de répartition des activités dans le temps objectivé, l'un des moyens matériels de répondre à cette exigence⁴²⁸, c'est-à-dire de maîtriser le temps (« *avant on a toujours le cahier de textes, le fameux cahier de textes mais les agendas de cette manière, ça fait depuis l'année dernière parce qu'avant je ne m'organaisais... j'essayais de m'imposer un agenda parce que je savais qu'un jour ou l'autre on devait en avoir besoin de toute manière, mais ça allait vraiment comme sur des roulettes. Maintenant disons qu'on a plus de choses à apprendre en même temps (qu'au lycée), je me souviens moins des choses [...] et puis quand on rentre en seconde année, on a des TP obligatoires qui n'existent pas en première année, donc il vaut mieux les marquer parce que si on les loupe, si on loupe plus de deux vous n'êtes pas admis à passer les examens au moins de juin* »).

II. De l'usage d'agendas, de calendriers..., et de la fixation de programmes pour le travail scolaire : deux pratiques relativement indépendantes

II.A. La prééminence en nombre et en fréquence des agendas (des calendriers, des listes pour mémoire et de choses à faire) sur la stricte fixation de plannings de travail

Pourtant, et c'est le deuxième constat que l'on peut faire, l'utilisation d'un agenda et/ou d'un calendrier, est une pratique incomparablement plus fréquente et répandue que la stricte fixation d'un emploi du temps pour le travail scolaire personnel ou la construction de programmes de travail. Plus générale tout d'abord, nous l'avons dit, parce que si l'utilisation de dispositifs de gestion du temps comme les agendas et/ou les calendriers est une pratique

⁴²⁷ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, p.46.

⁴²⁸ Plus généralement, on peut remarquer que les étudiants enquêtés font généralement de leur entrée dans l'enseignement supérieur le moment décisif qui conditionna le passage du cahier de textes à l'agenda. S'il en est ainsi, c'est à la fois parce qu'en passant du lycée en médecine ou en sociologie, les étudiants passent d'un système secondaire plutôt directif à un système supérieur relativement peu prescriptif mais aussi parce que le passage dans le supérieur correspond souvent à une nouvelle période dans le cycle de vie, celui du passage à la vie adulte durant lequel les étudiants peuvent sinon gagner en indépendance du moins en autonomie d'action, développer leurs propres activités, mener leurs affaires personnelles, avoir leurs propres obligations ou responsabilités à gouverner... « *Avant j'utilisais le classique cahier de textes [...] c'est parti du fait que de plus en plus j'avais des trucs à faire et que je n'arrivais jamais à m'en rappeler et donc je me suis dit il faut que tu t'achètes un agenda pour marquer des trucs de prévus deux mois plus tard (long terme) [...] à partir du moment où j'avais plus de responsabilités (sourire)* ».

communément partagée par les étudiants de médecine et de sociologie, l'élaboration de programmes ou de plannings de travail *stricto sensu* concerne, en revanche, un nombre nettement moins important d'enseignés, cela d'ailleurs d'autant plus que l'on regarde du côté des étudiants sociologues puisque c'est parmi ces derniers que le décalage entre les deux types de pratique est, et de loin, le plus marqué. En d'autres termes, l'usage de l'agenda (et du calendrier) s'avère, à l'étude et c'est une surprise —, *relativement* indépendant de la fixation d'emplois du temps pour le travail personnel, tout particulièrement en licence sociologie et dans une moindre mesure en troisième année de médecine⁴²⁹. Relativement indépendant, il l'est pour au moins deux raisons.

D'une part parce que l'analyse montre que les étudiants peuvent fort bien posséder et user d'un agenda ou d'un calendrier sans pour autant compter au nombre de ceux qui affirment se fixer des emplois du temps pour le travail personnel, y compris lors des périodes les plus denses comme les révisions. Autrement dit, si les étudiants enquêtés qui déclarent élaborer des plannings de travail disposent généralement d'un agenda, la liaison inverse ne se vérifie pas, tant s'en faut⁴³⁰. D'autre part, parce que l'agenda, dont l'utilisation, variable de par sa fréquence et son intensité, concerne généralement l'ensemble des activités sociales dans lesquelles se trouvent engagés les étudiants, n'est qu'assez rarement le lieu d'inscription des programmes de travail éventuellement élaborés par les enseignants.

Plus fréquente, l'utilisation d'un agenda ou d'un calendrier l'est ensuite dans la mesure où la construction de plannings de travail, détaillant et prévoyant l'ordre des opérations à accomplir dans le temps à venir, n'intervient généralement qu'en certaines périodes bien particulières de l'année, lors des temps forts et des révisions, contrairement aux agendas et calendriers dont l'usage recouvre un caractère généralement moins ponctuel et moins spécialisé. C'est ainsi que les étudiants de médecine ou de sociologie affirmant se fixer des programmes de travail le font, pour l'essentiel, durant les temps "forts" de l'année universitaire mais plus exceptionnellement en cours d'année universitaire.

II.B. L'agenda... : des usages scolaires autant qu'extra-scolaires

Les recours à l'agenda ou au calendrier outrepassent généralement le domaine du scolaire et ne s'y limitent pas. Les mots pour mémoire et les listes de choses élaborés par les étudiants qui, tout comme les grilles calendaires, permettent de prévoir, de pointer, de mettre en ordre ou d'organiser la pratique, et qui d'ailleurs les relayent ou les suppléent dans cette action, servent également autant sinon plus, bien que ponctuellement, à la définition des affaires personnelles que scolaires.

Certains en font un usage essentiellement extra-scolaire. D'autres y mêlent activités scolaires et extra-scolaires, ce qui est le plus fréquent (« *ça va des cours qui sautent aux rendez-vous que je peux avoir personnellement* » ; « *je note les trucs impératifs que je n'ai*

⁴²⁹ Là encore, le constat établi à partir de notre échantillon se trouve confirmé par l'enquête statistique puisque si 45,1% des étudiants de Lettres et Sciences humaines affirment "utiliser souvent un agenda", seuls 33,6% déclarent s'être "fixé un emploi du temps strict", contre 45% et 41,4% respectivement pour les étudiants médecins, *Ibidem*, p.51.

⁴³⁰ C'est ainsi que Michel Verret remarquait que « La distribution de la planification du travail, appréciée par celle de sa présupposition élémentaire : l'existence d'un plan de travail, fait apparaître en effet : que la finalisation du travail sur la représentation des épreuves exigibles n'implique pas nécessairement l'organisation, même rudimentaire, de l'apprentissage, selon l'ordre progressif des séquences que définirait un plan (...). En définitive on ne trouve l'indice objectif, sinon d'une planification sérieuse, du moins de la possibilité minimale d'une telle planification : le plan de travail : le plan de travail *écrit*, que chez à peine plus du tiers de la population considérée », in VERRET Michel, *Le Temps des études*, *Opus-cité*, pp.643-644.

pas le droit de manquer à la fac, tous les rendez-vous, les trucs impératifs où je dois être à l'heure, les coups de téléphone que je dois donner, je marque les soirées, les sorties, les dates d'examens, je ne sais pas, les horaires de train »).

Mais en tout état de cause, l'organisation des activités scolaires et plus précisément encore du travail personnel occupe rarement seule, et à tout le moins régulièrement, le centre de ces dispositifs. Cela d'autant plus que les étudiants qui, en sus de posséder un agenda et/ou un calendrier, établissent parfois des programmes pour le travail le font la plupart du temps sur feuilles libres, c'est-à-dire à partir d'un support écrit indépendant spécifiquement réservé à cet emploi. Et lorsque tel n'est pas le cas, le planning alors construit sur le support de l'agenda ou du calendrier n'en reste pas moins une notation à caractère momentané.

II.C. Des dispositifs pratiques liés à l'organisation des affaires « courantes »

L'agenda sert en effet davantage à la notation et à l'organisation des activités "courantes" de l'année, une « échéance », une obligation, un « rendez-vous », une nouvelle salle de cours, un changement d'horaire, une « date de partiel », les « vacances scolaires », des « choses à faire » comme les « coups de téléphone » à passer, etc., qui ne demandent pas une programmation resserrée et intensive, qu'à la définition d'un emploi du temps détaillé et à la prescription de tâches précises pour le travail personnel (« *je note mes TP, pour ne pas les oublier, et mes dates d'examens, c'est tout ! Je note absolument rien d'autre. Chaque semaine on a des TD différents à des heures différentes donc la présence est obligatoire donc c'est pour ne pas oublier tout simplement, autrement je note absolument rien dessus. Si, un rendez-vous, mais c'est très rare, je note quand c'est exceptionnel donc pour ne pas oublier... »*).

On y note ce que l'on doit faire⁴³¹ (« *je note tout ce que je dois faire* »), des échéances assez lointaines, les choses « inhabituelles » ou « exceptionnelles » que l'on risque d'oublier facilement, on y organise les différentes activités que l'on mène éventuellement de front, les loisirs, les spectacles, les soirées amicales (« *je marque mes TP, de temps en temps je marque les cours qui sont importants, je marque les rendez-vous que je peux avoir avec ma mère disons parce que ma mère descend sur Lyon de temps en temps, je marque les jours où je suis de ronéo, je marque les différents examens... Maison de la danse, là je vois que je suis allé voir un spectacle de danse bon je l'ai marqué, la semaine prochaine je vais au théâtre, je l'ai marqué...* »).

II.D. Les pense-bêtes, les mots pour mémoire..., comme stimulus mnésique visuel

Les pense-bêtes, les mots pour mémoire ou les listes de choses à faire établies sur un post-it ou un bout de papier servent également à ce type de notations : un rendez-vous particulier, une personne à contacter, un livre à déposer à la bibliothèque, les problèmes domestiques ou administratifs à régler... Le post-it ou le bout de papier que l'on colle ou que l'on laisse en évidence sur son bureau ou sur sa cheminée sont à cet égard souvent préférés à l'agenda par les étudiants qui, parce qu'ils n'en ont pas le réflexe et l'habitude, parce qu'ils n'en font pas un usage quotidien ou soutenu, ou parce qu'ils ne le gardent pas en permanence par-devers eux, ne pensent pas toujours à l'ouvrir et à le consulter.

Le post-it et le bout de papier quant à eux, s'ils ne sont toutefois pas égarés en chemin, demeurent immédiatement et directement accessibles à la vue. Le système de notation

⁴³¹ Agenda, en latin, signifie d'ailleurs : "les choses à faire"...

utilise alors l'espace pratique comme un *stimulus* visuel et par là même mémoriel, ce que justement ne permet pas un agenda fermé sur lui-même qui doit être compulsé pour livrer ses informations. "Je travaille et me retrouve régulièrement devant mon bureau, devant mon réfrigérateur, etc. Je ne peux donc pas ne pas y voir mes post-it et je ne risque pas ainsi d'oublier les impératifs qui s'y trouvent notés. Par leur simple présence, un simple coup d'oeil, les obligations se rappelleront à moi" pourrions-nous en somme résumer.

« (Est-ce qu'il t'arrive de te faire des listes de choses à faire ?) Ouais, fréquemment, ouais, pour des rendez-vous, ben pareil... quand j'ai des rendez-vous quand je dois aller euh boire un pot quand... n'importe quoi, c'est sur des petits papiers, des pense-bêtes [...] (Et pourquoi est-ce que tu ne notes pas ce genre de choses sur ton agenda, est-ce qu'il y a une raison ou...?) parce que souvent je n'ai pas mon agenda sous la main... c'est pour ça, il est dans mon cartable, soit je suis au téléphone soit je suis ailleurs, c'est souvent sur des bouts de papiers, puis j'ai pris l'habitude comme ça » {Étudiant en médecine, Père : Chef de clinique, Mère : Psychologue}. « (Est-ce que par exemple notre rendez-vous tu l'as noté sur ton agenda ?) (en souriant) euh ouais mais euh un moment après parce que je me suis dit qu'il ne fallait pas que j'oublie euh (C'est-à-dire que tu n'as pas eu le réflexe de le noter dessus ?) non mais je l'ai noté parce que je me suis dit je vais pas euh le planter ça serait pas sympa et je l'ai noté (...) je l'ai noté devant mon truc, sur mon mur tu vois, rendez-vous euh, sur le mur de ma chambre, sur un papier, et là t'es sûr que j'oublie pas hein si c'est devant euh, d'ailleurs je n'ai pas oublié hein (et pourquoi tu ne notes pas sur l'agenda ?) euhhhhhh, parce qu'en fait c'est pas une référence c'est pas parce que je vais le noter sur mon agenda que je vais euh l'ouvrir en fait » {Étudiante en médecine, Père : Ouvrier soudeur, Mère : Assistante maternelle} « Je ne regarde pas souvent mon agenda en fait alors euh j'oublie ou alors je me fais des post-it aussi pour m'en souvenir [...] je me fais beaucoup de post-it, c'est des petites choses hein les pense-bêtes c'est euh vraiment les petites choses euh c'est des petits post-it, bon ça peut être euh aussi bien scolaire, personnel (et ça c'est fréquent ?) Oui ! Ouais, ouais parce que j'oublie hein (en souriant) de toute façon (Donc vous êtes entourée de papiers qui vous rappellent...) Voilà beaucoup et puis euh aussi bien je les laisse je ne sais pas combien de temps en évidence et puis au bout d'un moment faut que j'en enlève quelques uns... » {Étudiante de sociologie, Parents : Agriculteurs exploitants}. « (Est-ce qu'il vous arrive de vous faire des pense-bêtes aussi ?) Ouais ! Ouais ben par exemple euh 14 février, rendez-vous 10 heures (sourire) (pour notre entretien) donc euh (C'est pour ne pas oublier ?) Ouais ! Non puis pour euh le savoir euh je passe euh à côté et comme ça je ne l'oublie pas, c'est en vue (Et ça c'est fréquent aussi ?) Ouais tout ce qui est rendez-vous ouais je marque euh tout le temps sur des papiers (D'accord... mais les rendez-vous vous ne les notez pas sur euh... sur l'agenda déjà non ?) Je les note sur l'agenda mais euh c'est vrai que l'agenda, je ne m'y fie pas, j'aime mieux que ce soit en vue, je préfère le noter pour être sûr de m'en souvenir, le noter euh sur un petit bout de papier que je vais accrocher quelque part et euh dans l'agenda... aussi parce que c'est marqué dans l'agenda mais je pense que le bout de papier est plus important que l'agenda (en souriant) au

niveau des rendez-vous... (Parce que l'agenda, on ne l'ouvre pas forcément ?) Voilà ! » {Étudiante en sociologie, Père : Chef d'entreprise, Mère : Assistante collaboratrice familiale}

II.E. L'agenda comme lieu d'une inscription plurielle et comme chef d'orchestre des différents domaines de l'activité sociale

En revanche, ces micro-dispositifs pratiques ne permettent pas (ou moins) ce que l'agenda facilite grandement, à savoir le fait de centraliser en un même lieu une série d'informations temporelles éventuellement disparates et diversifiées. A lui seul, l'agenda réunit les fonctions de plusieurs écritures distinctes. Et les enquêtés l'exploitent généralement en ses diverses possibilités. Ils l'emploient tout à la fois et selon les cas comme une liste de choses à faire, un pense-bête, un mot pour mémoire, une grille calendaire permettant de situer rapidement une date dans le temps, comme un memento au sein duquel il est possible de localiser les impératifs dont il faudra se souvenir, comme un répertoire téléphonique, comme un "outil" certes scolaire mais aussi comme un dispositif à usage du for privé.

Pour se persuader de la diversité des fonctions qu'un tel dispositif scriptural est susceptible de remplir auprès des utilisateurs, il suffit d'ailleurs d'en parcourir un certain nombre. On s'aperçoit alors que de nombreux agendas disposent, en plus de la grille du temps, de plusieurs espaces vierges afin que puissent être répertoriées les personnes à contacter, celles auxquelles l'on prévoit d'écrire, les problèmes spécifiques à régler, plus généralement les choses à penser, les sommes éventuellement dues restant à payer ou celles à créditer, ou encore pour que puissent être apposées des notes personnelles...

L'agenda est ainsi le lieu d'une inscription plurielle et l'objet de multiples usages, loin de se cantonner au domaine de l'étude. L'agenda permet ainsi d'orchestrer, avec plus ou moins d'intensité et de manière plus ou moins fournie, un ensemble diversifié de pratiques et de domaines. Bref il est rarissime, en médecine aussi bien qu'en sociologie, de trouver des étudiants qui font de leur agenda ou de leur calendrier un usage exclusivement scolaire et qui, de surcroît, y planifient jour après jour, régulièrement, précisément, le déroulement, les étapes et les séquences de leurs apprentissages (« *si je fais des plannings comme ça, je les mets sur mon agenda, faire tel jour cette matière, mais quand c'est régulier je préfère le mettre comme ça (en me montrant son planning sur une feuille de papier) parce que je le vois tout le temps, je l'ai tout le temps en face de moi ça par contre, donc je vois où j'en suis tout le temps* »)...

II.F. L'agenda et ses pages blanches

Mais il y a plus encore. Car on ne peut qu'être frappé et c'est une autre surprise —par la fréquence avec laquelle les étudiants de licence de sociologie tout comme les étudiants de troisième année de médecine déclarent tout à la fois disposer d'un agenda et ne pas beaucoup s'en servir ou ne pas y noter grand chose, s'agissant notamment de leurs activités universitaires (« *il n'y a rien dans mon agenda* » ; « *il n'y a pas grand chose dedans mais j'ai un agenda* » ; « *on n'a pas grand chose à faire de toute façon* » ; « *J'en ai un ! Est-ce que je m'en sers ? Non !* » ; « *Je ne note pas grand chose dedans parce que en général je me rappelle de ce que je dois faire et puis on n'a pas grand chose à faire cette année* »).

A l'appui de ce constat, on remarquera d'ailleurs que ceux qui, parmi les étudiants de notre échantillon, font montre d'un usage régulier et soutenu de leur agenda le doivent souvent au fait de multiplier les occupations, de mener plusieurs activités de front, voire même d'additionner les obligations et éventuellement les responsabilités extra-

académiques, et s'agissant des étudiants sociologues cette fois d'y être parfois plus investis que dans leurs études. Ce ne sont donc pas ces dernières qui majoritairement sous-tendent les recours à l'agenda des étudiants qui, dans ces deux contextes d'études, en font le plus fréquent usage lors même que l'on pouvait légitimement s'attendre à ce que ce dernier (de même que le calendrier, les mots et listes pour mémoire) serve plus avant le souci d'organiser la pratique scolaire et celui de planifier l'activité intellectuelle. Plus que l'agenda, on l'aura compris, ce sont les plannings et programmes (généralement indépendants) qui pour l'essentiel remplissent cette fonction.

**« Moi : Est-ce que tu as un agenda ? Enquêté : Ouais ouais bien sûr ouais !
Moi : D'accord, alors, sur cet agenda, qu'est-ce que tu notes, quel type de choses ? Enquêté : je note eh ben, donc, les obligations universitaires style travaux pratiques euh des examens, quand c'est universitaire les rendez-vous, les obligations à l'hôpital euh, les rendez-vous avec euh (sourire)... Moi : (en souriant) avec les sociologues ? Enquêté : avec les sociologues (nous rions), enfin tout, même parfois des petites choses auxquelles je dois penser style même des courses parfois c'est vrai que étant donné que l'agenda je l'ai sans arrêt entre mes mains je peux bien marquer dans un coin de me rappeler euh de faire quelque chose euh rappeler quelqu'un, un ami euh... c'est un peu vraiment tout ça, ce n'est pas vraiment le travail en fait, ce n'est pas un carnet, c'est un peu... c'est la vie en général quoi, plus les loisirs que... que le travail, c'est un peu tout quoi... tout ce que j'ai à faire [...] c'est mon fourre tout mais bon c'est quand-même au départ pour euh le travail Moi : mm... d'accord, est-ce que par exemple tu peux noter aussi euh les congés scolaires ou les dates d'anniversaire, des choses comme ça ? Enquêté : Ouais voilà !... congés scolaires, dates d'anniversaire bien sûr ouais parce que j'ai tendance à oublier sinon, toutes les petites choses auxquelles on doit penser [...] Moi : D'accord, est-ce qu'il peut t'arriver de euh quand tu travailles soit de le tenir ouvert devant toi, soit de le consulter avant de travailler... Enquêté : Euh oui pour savoir euh enfin je sais que je le consulte euh vraiment en fait tous les soirs pour savoir le lendemain euh histoire de ne rien oublier... je le garde vers moi oui... bon il est toujours à côté de moi mais je le consulte oui si jamais j'ai envie d voir quelque chose dans les semaines à venir euh oui bien sûr, il est toujours avec moi parce que quand je suis avec des copains ils me disent "tiens, est-ce que tu veux faire euh je ne sais pas moi, un ciné ou un foot" je ne sais pas je dis "ben attends..." et je regarde, et puis suivant mon emploi du temps euh je sais pas, donc c'est important que je l'ai toujours avec moi Moi : OK... d'accord, est-ce que tu as des calendriers aussi en dehors de l'agenda ? Enquêté : ouais, (en le montrant) celui-là Moi : Ouais d'accord, alors est-ce que tu notes des choses dessus ou euh, je ne vois pas... Enquêté : Non non ben là non non là (en souriant) non non je note rien mais euh j'aime bien parce que c'est une façon un peu euh de voir, on voit mieux ce qui se passe euh, je vois les examens à peu près où ils sont je sais à peu près ce qui me reste quoi (rires), je trouve que c'est une bonne façon de voir l'année et euh parce qu'on a toujours l'impression que le temps euh est long et finalement c'est toujours un peu compté donc ça permet d'avoir des objectifs euh bon on voit mieux les objectifs je trouve que sur des petits calepins où on a une**

épaisseur de pages, c'est un peu plus difficile à estimer tandis que ça je trouve que on a une bonne estimation du temps qui nous reste, plus facilement, donc j'aime bien » {Étudiant en médecine, Père : Kinésithérapeute, Mère : sans emploi} « Moi : Est-ce que tu as un agenda ? Enquêté : Mm ! Moi : Alors, sur cet agenda, qu'est-ce que tu notes, quels types de choses ? Enquêté : (En souriant) Je note mes dates d'examen (rires), euh... mes travaux pratiques je ne les note pas donc c'est mon grand défaut parce que du coup je me trompe souvent, (réfléchissant) euhhhhh... c'est tout, mes rendez-vous de kiné parce que je vais chez le kiné toutes les semaines, puis voilà... Moi : d'accord... est-ce que tu notes aussi éventuellement d'autres rendez-vous personnels ? Enquêté : Nan ! Là c'est dans ma tête... Moi : Tu t'en rappelles comme ça ? Enquêté : Ouais, normalement ouais Moi : donc tu notes assez peu de choses finalement... Enquêté : Non (en riant) très peu (rires), y a rien dans mon agenda ! Moi : Ouais, et par exemple notre rendez-vous d'aujourd'hui tu l'avais noté ? Enquêté : Ah si ça je l'ai mis dans mon carnet parce que j'avais ton numéro de téléphone à côté [...] Moi : et est-ce que euh tu notes aussi les jours de congé sur ton agenda euh... les congés scolaires Enquêté : nan, je ne les note pas Moi : ou les dates d'anniversaire ? Enquêté : Non plus ! Moi : d'accord... et est-ce que ça fait longtemps que tu utilises des agendas ou est-ce que c'est récent Enquêté : si depuis depuis tout le temps, du moins depuis tout le temps depuis euh (...) jusqu'à la Terminale on avait le cahier de textes, c'est un peu l'équivalent euh de l'agenda, ouais mais c'est tout le temps pareil en fait et ça me sert plus de euh... pour mettre les adresses euh de répertoire téléphonique... c'est surtout ça [...] Moi : D'accord... est-ce qu'il t'arrive euh quand tu travailles de tenir ton agenda ouvert devant toi ou de le consulter ? Enquêté : Nan, jamais Moi : d'accord... est-ce que tu as des calendriers, indépendamment de ton agenda alors ? Enquêté : Ouais j'en ai un ouais, dans ma chambre Moi : et alors ce calendrier est-ce que tu t'en sers, est-ce que... Enquêté : (hésitant) mm pfff (...) ouais je m'en sers un petit peu ouais, juste pour savoir quand on me dit une date pour savoir si c'est un jeudi ou un vendredi, mais j'écris rien dessus... en fait ça me sert aussi de support dans le temps bon pour voir euh... je ne sais pas quand... si je prévois de partir euh en mai, comme ça, je vois à peu près le temps, (en riant) avec les colonnes, je vois qu'il reste deux mois ou trois mois, c'est juste un support visuel... » {Étudiant en médecine, Père : Professeur de médecine interne, Mère : Psychothérapeute libéral} « Moi : Est-ce que vous avez un agenda ? Enquêtée : Euh oui, il n'y a pas grand chose (en riant) dedans mais j'ai un agenda Moi : et alors vous notez quoi dedans ? Enquêtée : ben en fait il n'y a que les TP dont les heures changent Moi : Ouais, ni rendez-vous ni euh Enquêtée : Nan ! Moi : ni adresses ni... Enquêtée : (en riant) nan ben non j'ai un carnet d'adresses mais l'agenda non Moi : Vous ne notez pas non plus les choses que vous voulez faire sur votre agenda ? Enquêtée : Nan rarement les choses à faire Moi : et euh est-ce que vous pouvez je ne sais pas noter les congés scolaires par exemple ? Enquêtée : Ah si, (en souriant) si si ! Moi : Ouais, et les dates d'anniversaire ou les... Enquêtée : oui, aussi, je les mets dedans [...] Moi : D'accord (...) d'accord, donc en fait vous notez assez peu de choses dans votre agenda si je vous comprends

bien Enquêtée : Non, très peu oui ! Moi : Et par exemple les rendez-vous que vous pouvez avoir vous les notez euh où ? Enquêtée : Ban les rendez-vous j'en n'ai pas (en riant) 15 000 donc euh je les note plutôt sur des feuilles volantes souvent Moi ouais, et euh notre rendez-vous d'aujourd'hui par exemple... Enquêtée : ben là, il est sur l'agenda Moi : il est sur l'agenda Enquêtée : ouais mais sinon non... [...] Moi : Est-ce qu'il vous arrive lorsque vous travaillez de le tenir euh ouvert devant vous ? Enquêtée : Ah non, je ne le fais pas » {Étudiante en médecine, Père : Professeur de mathématiques et de physique du secondaire, Mère : Directrice d'école maternelle}. « Moi : Est-ce que vous avez un agenda ? Enquêtée : Oui, (en souriant) c'est vital ça (rires) Moi : et quel type de choses est-ce que vous notez dessus ? Enquêtée : Pratiquement tout, je note, par exemple... ben parce que chez nous on affiche les programmes au début de l'année, donc je prends les programmes, je sais que tel jour on a tel prof on a tel euh... tel cours qui pourrait m'intéresser ou qui ne pourrait pas m'intéresser, je note aussi les jours où je suis de ronéo... je note mes différents rendez-vous, je note les gens que je dois appeler, enfin je note tout Moi : Et est-ce que vous marquez aussi les dates de partiels ? Enquêtée : (sur le ton de l'évidence) Oui oui oui ! Les dates des examens, les congés scolaires, (en riant) oui, enfin ça en général je le sais (rires)... Moi : D'accord (...) est-ce que ça fait longtemps que vous utilisez des agendas, ou est-ce que... Enquêtée : depuis ma deuxième première année, trois ans... avant non jamais Moi : et pourquoi ? Enquêtée : parce qu'il y avait beaucoup de choses à noter, les TP qui changeaient, des profs qui ne venaient pas tel jour, il y avait beaucoup de choses hein je ne pouvais pas me souvenir de tout ça [...] le lycée c'est un peu la routine, on y va le matin, euh rien ne changeait en fait [...] Moi : Ok, et quand vous travaillez, est-ce qu'il vous arrive de euh (...) de le consulter avant ou de le tenir ouvert devant vous ? Enquêtée : Mon agenda ? Oui ! Pour voir ce que j'ai à faire dans la semaine, si j'ai beaucoup de choses à faire ou pas... par exemple dire que tel jour je le réserve à telle matière ou des choses comme ça, mais c'est tout, pour voir par exemple s'il y a des cours qui m'intéressent hein pour que je sois un tout petit peu à jour pour ne pas être déphasée pendant le cours par exemple... [...] Moi : Est-ce que vous avez des calendriers aussi en dehors de, de votre agenda ? Enquêtée : Oui j'en ai un, j'en ai même deux (sourire)... C'est pareil, je note quelques choses dessus, par exemple le jour où il faut changer les draps de la cité (rires), si tel week-end je dois m'absenter je note ouais Moi : Et pourquoi sur noter ça sur le calendrier plus que sur l'agenda ? Enquêtée : parce que le calendrier est exposé et du premier coup d'oeil je vois ce que j'ai à faire alors que l'agenda il faut le feuilleter... » {Étudiante en médecine, Père : Gendarme, Mère : sans profession} « (Est-ce que vous avez un agenda ?) Ouais, depuis peu mais j'en ai un parce que c'est vrai que j'ai souvent des rendez-vous des choses et c'est souvent qu'il y a des réunions d'intégration pour les enfants, des bilans, des comptes-rendus des modifications, euh bon ensuite j'ai des convocations pour les écoles d'éducateurs, et en plus j'ai les partiels à la fac maintenant, euh ensuite euh ben oui, c'est souvent que j'ai des... en plus j'ai pas mal de euh j'ai prévu pas mal d'entretiens pour mon travail donc euh bon ça aussi (et ça fait depuis combien de

temps que vous utilisez un agenda ?) Oh ben depuis euh les vacances de février parce que j'avais tout un tas de rendez-vous, j'avais tout un tas de rendez-vous à la rentrée, dont celui-là et c'est vrai que j'allais pas m'en souvenir parce que j'en avais un aujourd'hui j'avais un partiel vendredi, ensuite à 11 heures 30 j'ai un rendez-vous à Vault-en-Velin parce que je suis chargé de l'intégration d'un enfant euh du 20 au 23 mars l'accompagnement d'un enfant euh au futuroscope de Poitiers, qui est en CM2, il est myopathe et euh donc il faut que je l'intègre et je suis sa classe pendant une semaine, ça tombe pendant la semaine euh une semaine d'école normale mais bon c'est pas trop gênant pour les instites et euh, donc ça demande aussi une visite dans la famille, ça demande des rendez-vous, j'ai rendez-vous avec les instites avec l'association qui prend en charge l'enfant, l'AFM, des choses comme ça et c'est vrai que ça va me faire deux ou trois rendez-vous supplémentaires et ça c'est en plus du temps de euh de mon service. [...]

Mais avant tout, j'avais pas d'agenda, je me souvenais de tout parce que c'est vrai que j'avais (en souriant) pas tellement de choses à faire, pas tellement de rendez-vous mais ça ça a changé beaucoup cette année hein, ouais, c'est différent c'est vraiment différent, parce que l'année dernière bon euh les dates importantes c'était les dates euh qui étaient affichées sur le euh l'affichage euh de la fac, c'était des partiels c'est tout hein, maintenant il y a beaucoup d'autres choses » {Étudiant de sociologie, objecteur de conscience, Père : Commerçant ambulancier, Mère : Assistante maternelle}. « Moi : Est-ce que vous avez un agenda ? Enquêtée : oui Moi : alors qu'est-ce que vous notez sur cet agenda ? Enquêtée : euh quand j'ai vraiment enfin... je note tout ce qui est euh partiels tout ça, les devoirs... on ne rend pas grand chose... enfin je veux dire des choses à rendre, on n'en a pas beaucoup, alors euh il y a beaucoup de pages blanches dedans, euh si je note euh mettons quand on fait une enquête je note euh les gens que je dois voir et tout ça mais sinon euh c'est tout Moi : et vos rendez-vous personnels... Enquêtée : Voilà aussi ouais des fois Moi : Je ne sais pas si par exemple vous avez rendez-vous avec un médecin ou autre chose... ça vous le notez ? Enquêtée : Oui mais ça je le note moins parce que je ne regarde pas souvent mon agenda en fait, alors euh j'oublie... je le note plutôt sur des post-it pour m'en souvenir mais c'est tout [...] l'agenda pour moi c'est surtout scolaire alors euh quand je sais que j'ai quelque chose de prévu et que je ne sais pas vraiment la date je regarde mon agenda Moi : d'accord, est-ce que vous notez par exemple aussi des choses comme les congés ou scolaires ou... Enquêtée : Ah oui ! (rires) Moi : (en souriant) c'est toujours important Enquêtée : (en souriant) ouais, toujours Moi : et les dates d'anniversaire euh Enquêtée : certaines mais c'est pas... je ne fais pas toutes les pages pour voir toutes les dates d'anniversaire que j'ai donc euh... Moi : d'accord, donc y a peu de choses dedans Enquêtée : voilà en fait [...] Moi : d'accord, ça fait longtemps que vous utilisez des agendas ou est-ce que c'est relativement récent ? Enquêtée : Non, toujours ! Avant c'était des cahiers de textes et maintenant ce sont des agendas [...] Moi : d'accord, euh est-ce qu'il peut vous arriver de le tenir ouvert devant vous quand vous travaillez ? Enquêtée : Oui quand j'ai noté euh un certain nombre de choses sur un travail euh en principe je ne sais pas quand on me

donne une liste de... ou quand moi je me donne une liste de choses à faire je le mets sur l'agenda et puis je le tiens ouvert et je fais en fonction de ça **Moi :** *Quand vous faites une liste de choses à faire, vous marquez c'est sur l'agenda ?* **Enquêtée :** *Voilà !* **Moi :** *Et par exemple ça peut être quoi ces listes de choses à faire ?* **Enquêtée :** *Ben il n'y a pas longtemps pour l'enquête qu'on doit faire j'ai noté euh tous les gens que j'avais à appeler ou alors euh toutes les mises à jour que je devais faire, et puis j'ai commencé à travailler là dessus, c'était sur une journée [...]* **Moi :** *Est-ce que vous avez un calendrier ?* **Enquêtée :** *Oui j'en ai même plusieurs alors euh (...) je crois que j'en ai deux dans mon agenda, et un qui est épinglé sur le mur, c'est tout je crois* **Moi :** *est-ce que vous vous en servez de ces calendriers ?* **Enquêtée :** *Oui oui ! J'écris même dessus euh les dates importantes, les partiels les euh (...) quand j'ai à rendre par exemple un livre à la bibliothèque euh des choses comme ça* **Moi :** *donc en fait vous faites une double notation, sur l'agenda et sur le calendrier ?* **Enquêtée :** *Oui !* **Moi :** *Et pourquoi, pour être sûre de ne pas oublier les choses ?* **Enquêtée :** *(en souriant) ouais pour ouais (...) ouais c'est ça je mets un peu de fluo euh, puis je sais toujours à quoi ça correspond* **Moi :** *et est-ce qu'il y a des choses que vous notez sur le calendrier et que vous ne notez pas sur l'agenda par exemple ou (...)* **Enquêtée :** *Oui quand par exemple je vais avoir quelque chose euh quand j'ai un plan, enfin, j'ai un plan à suivre euh selon des dates, qu'il y a des choses à faire qui se suivent en fonction des dates, je les mets en principe sur un calendrier parce que ça se voit beaucoup mieux et sur l'agenda c'est toujours une page et on voit pas tellement le nombre de jour qui sépare le projet »*{Étudiante de sociologie, Père : Pasteur, Mère : Sans profession} **Moi :** *Alors est-ce que vous avez un agenda ?* **Enquêté :** *Ouais* **Moi :** *ouais, qu'est-ce que vous notez dessus ? (...)* **Enquêté :** *Qu'est-ce que je note dessus... ben je note mes rendez-vous je note euh ce que j'ai à faire, je note les gens qu'il faut que je passe voir chez eux, je note tout, je note tout parce que même quand c'est déjà passé à la rigueur ça ne me dérange pas euh de noter les choses après* **Moi :** *après ? Et pourquoi est-ce que vous faites ça ?* **Enquêté :** *ben à la rigueur pour me rappeler ce que je faisais ce jour là si on me demande ou euh à la rigueur pour remplir les cases et puis voilà... et pourquoi je note à l'avance parce que en général je suis toujours en train de programmer plusieurs choses à la fois et (en riant) ça m'a posé des problèmes euh parfois, ce qui fait que je suis toujours en retard je suis sans cesse assez en retard* **Moi :** *donc en fait tout ce qui est rendez-vous personnels et rendez-vous euh par rapport au boulot, par rapport aux études* **Enquêté :** *par rapport au dentiste, par rapport à tout du moins* **Moi :** *ouais, et quand vous me dites les choses que vous avez à faire, ça peut être par exemple les listes de choses à faire dont vous me parliez tout à l'heure ?* **Enquêté :** *Ouais ouais ça peut être aller euh justement chez Castorama avec une petite liste après aller euh ici ou là avec ma petite liste, ça peut être aussi des listes de BD, de bandes dessinées, ça peut être des bouquins qu'il faut que j'aille prendre à la BU c'est un peu tout* **Moi :** *et vous notez aussi les dates de partiels les dates de rendus ?* **Enquêté :** *Ben là j'en n'ai pas eu trop, j'en ai eu qu'un (en souriant) depuis le début de l'année donc euh voilà, c'est vite vu* **Moi :** *et les dates de*

congrés scolaires, les dates d'anniversaires ? Enquêté : Nan ! mais il faudrait que je note les anniversaires parce qu'après je me fais taper sur les doigts Moi : (rires), d'accord, et euh ça fait longtemps que vous utilisez des agendas ou est-ce que c'est récent ? Enquêté : Ben ça fait vraiment 4 ans que j'en achète donc chaque année ils restent et là cette année je me suis décidé à en acheter un juste parce qu'en fait il rentre dans ma poche de jean et que celui-là il ne rentrait pas dans ma poche de jean donc je ne l'utilisais alors que maintenant je l'utilise parce qu'il rentre dans ma poche de jean et que je peux l'avoir sur moi, (en souriant) en fait c'est surtout ça Moi : ouais, il est plus fonctionnel...

Enquêté : disons qu'il me fait gagner du temps, je gagne vraiment plus de temps en l'ayant parce que c'est vrai j'ai les téléphones des gens que je connais avec le digi-code euh que j'oublie souvent., euh avec tout ce que j'ai à faire, moi me ça fait gagner du temps dans tout ce que je dois faire [...] Moi : mm, d'accord, quand vous travaillez est-ce que vous le tenez euh ouvert devant vous des fois ou euh

Enquêté : Non parce que je note vraiment peu de choses pour le travail depuis le début de l'année donc... » {Étudiant de sociologie, surveillant d'externat, Père : Directeur financier, Mère : Professeur de français} « Moi : est-ce que vous avez un agenda ? Enquêtée : Mm ! Moi : ouais, vous notez quel type de choses dessus ? Enquêtée : Je note euh des rendez-vous euh soit avec des gens, soit pour mes entretiens, tout ça, et puis euh les trucs à rendre ou euh... les dates de partiels des choses comme ça... je note aussi euh certaines vacances quand euh là les vacances de février j'ai noté parce que c'est pas les mêmes que... Moi : que les vacances euh du secondaire ? Enquêtée : Ouais, voilà ! [...] Moi : donc en fait si je comprends bien vous notez essentiellement des choses par rapport à votre travail universitaire en fait ? Enquêtée : Ouais ou des... des rendez-vous euh... un peu, enfin quand c'est un peu exceptionnel par exemple euh il y a un repas avec ma mère ou des trucs comme ça je note, avec la famille ou des trucs comme ça, mais euh... ou des spectacles qui sont longtemps après donc je note mais ça c'est un peu... je m'en souviens en général... non ça dépend... En fait je note mais euh... le matin je ne regarde pas mon agenda pour voir ce que j'ai à faire dans la journée en général Moi : mm, mm, c'est quand vous avez un doute que vous le consultez ? Enquêtée : Ouais, mm ! Moi : d'accord, et euh ça fait longtemps que vous utilisez des agendas ou euh est-ce que c'est plutôt récent ? Enquêtée : Ben ouais en fait quand j'étais au lycée j'avais un cahier de textes parce que là on a des trucs euh c'est assez régulier au lycée on a tout le temps... des devoirs pour le... c'est plus détaillé comme ça ce qu'on a à faire, et puis euh ouais depuis que je suis à Lyon ouais j'ai un agenda en fait [...] Moi : d'accord, et quand vous travaillez vous le tenez ouvert devant vous ? Enquêtée : non » {Étudiante de sociologie, Père : Artiste peintre et Enseignant à l'École des Arts Appliqués de Lyon, Mère : Institutrice spécialisée}. « Moi : est-ce que vous avez un agenda ? Enquêté : Ouais ! Moi : Et vous notez quoi dessus ? Enquêté : je note ce qui est très important (rires), ou bien ce qui est... enfin je note surtout ce qui est des dates euh lointaines, ce que j'ai peur de ne pas me rappeler dans euh dans les trois semaines, dans un mois, puis dans plus hein... des rendez-vous aussi euh tout ce qui est partiel, tout ce qui est rendu de dossier, des trucs comme ça (...)

puis bon les anniversaires, les trucs comme ça **Moi : mm, et les congés euh scolaires ?** **Enquêté : pffff non même pas (rires)... même pas (en souriant) parce qu'en fait les congés scolaires euh j'arrive à prévoir quelque chose à l'avance, c'est-à-dire là euh pendant les vacances d'hiver j'ai fait un stage et euh c'était défini trois semaines à l'avance et euh bon je savais que...** **Moi : que c'était occupé** **Enquêté : voilà ! [...]** **Moi : D'accord, et est-ce que quand vous travaillez vous le tenez euh ouvert devant vous votre agenda ou...** **Enquêté : Ah non !** **Moi : non d'accord, et est-ce que vous avez un calendrier ?** **Enquêté : pffff... non »** {Étudiant de sociologie, apprenti-musicien, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire}.

Force est donc de constater, en première analyse, que nos deux populations étudiantes ne se démarquent guère du point de vue de la stricte pratique de l'agenda et du calendrier, de l'usage de mots et de listes pour mémoire, ou encore du point de vue de la fixation de plans pour le travail personnel en cours d'année. En la matière, l'étude ne laisse pas apparaître de différences majeures entre nos deux populations étudiantes. Les fréquences d'utilisation et les occasions d'usage de ces dispositifs d'objectivation écrit y sont sensiblement les mêmes. Les domaines d'activités (usages scolaire et extra-scolaire) à propos desquels ils y recourent ne diffèrent guère non plus. Et le type de notations effectuées s'apparente également (une échéance, un travail ponctuel, un rendez-vous, une sortie...) d'une filière d'études à l'autre.

III. Des similitudes premières du constat à la variation seconde du contexte de constat : des modes disciplinairement différenciés de régulation des activités de l'apprentissage

Pourtant, malgré les similitudes et il ne faut pas se tromper sur la portée sociologique du constat —, les étudiants médecins n'en entretiennent pas moins des rapports plus rationnels et prévisionnels à leur pratique intellectuelle que leurs homologues sociologues dont les manières de travailler, incomparablement plus irrégulières, inconstantes et sporadiques, relèvent plus souvent de *l'occupation spontanée, improvisée en fonction de l'échéance, de l'envie ou de l'occasion du moment*, que d'un travail méthodiquement conduit et rationnellement organisé. Cela pour au moins trois raisons.

D'une part parce que les étudiants médecins sont indubitablement de plus grands utilisateurs scolaires d'emplois du temps, de plans et de programmes de travail lors les "*temps forts*" de l'année universitaire que les étudiants sociologues qui, pourtant, en auraient objectivement le plus besoin en raison, notamment, du très faible niveau d'encadrement que propose leur filière d'études. Si les étudiants sociologues qui établissent des plannings de travail y recourent pour les mêmes raisons et aux mêmes occasions que les étudiants de DCEM1, ils sont aussi nettement moins nombreux à le faire et à utiliser ce type de dispositifs pour planifier le déroulement de leur pratique.

D'autre part, et c'est la deuxième raison, parce que là où les étudiants médecins procèdent à l'établissement de plannings extrêmement rigoureux et détaillés, dans leur forme très rationnels et structurés, les plans de travail élaborés par les étudiants sociologues lorsqu'ils en élaborent donc s'avèrent au contraire relativement évasifs et mal assurés dans les séquences et les étapes qu'ils cherchent à définir et à organiser et/ou limités dans leurs efforts d'organisation à certains aspects de leurs pratiques comme la reprise des cours. Et c'est encore sans compter ici avec ceux qui, nombreux dans ce secteur

d'études, expriment ostensiblement dans un rapport spontané voire même hédoniste aux choses de la vie, et dilettante à leurs études, le refus ou le rejet systématique de la contrainte comportementale, organisationnelle qu'instaurent, par un effet d'auto-prescription, la planification et l'organisation scripturales et graphiques de l'action.

Enfin, dernier point, parce que de mêmes usages, extérieurement identiques, n'ont pas nécessairement la même portée sociologique d'un contexte d'études à l'autre, ne serait-ce qu'en raison une fois encore de la variation dans les conditions de l'étude et dans le type de tâches intellectuelles à réaliser. Là où, dans une large mesure, les étudiants médecins peuvent se contenter, en dehors des périodes de révisions, d'une organisation relativement compendieuse de leurs pratiques universitaires en raison tout à la fois de la régularité de leurs rythmes universitaires, de la constance et de la prévisibilité des actes de leur pratique intellectuelle, répétés jour après jour selon des principes et des modalités identiques, les étudiants sociologues ne s'en satisfont, au fil des jours, qu'au prix de l'improvisation pratique et spontanée d'un travail personnel dont les contours et les contenus ne sont pas ou moins codifiés et qui, du même coup, demanderaient à être définis, prévus, organisés...

III.A. L'improvisation pratique, mode dominant de régulation des activités d'apprentissage des étudiants sociologues

Pourtant les étudiants sociologues constituent l'exception qui, malgré l'usage de dispositifs d'objectivation du temps tel que les agendas, calendriers, les mots et les listes..., *règlent* par écrit leurs apprentissages au fil de l'année universitaire, et produisent un travail rationnel, organisé, méthodiquement conduit, dont la réalisation s'effectue en fonction d'objectifs déterminés et d'une ligne de progression préalablement connue. Ces étudiants multiplient en effet jusque dans leur diversité les indices objectifs d'une organisation spontanée de laquelle il ressort que la régulation temporelle modale du travail personnel se décline au présent, au coup par coup, les modalités de ce dernier se découvrant pratiquement à elles-mêmes, jour après jour, semaine après semaine, à mesure de son avancement.

A écouter ce que disent ces étudiants, on s'aperçoit que le travail s'effectue fréquemment sans préparation explicite, sans que ses lendemains soient toujours connus et définis, au gré certes des envies (« *ça dépend comment je suis, si je n'ai pas envie de me mettre au boulot je ne m'y mets pas puis voilà* », « *c'est l'humeur du moment* ») mais également « *au hasard des rencontres* » et des pérégrinations (« *je trouve qu'à tâton on trouve plus de choses* »), voire des quelques impératifs qui jalonnent sporadiquement l'année universitaire (« *ça dépend de mon humeur en fait, non je ne fais pas du tout... non, non ça dépend de ce qui est à rendre, style là l'exposé, je sais que ça faisait longtemps que j'avais à le faire, ben je l'ai fait voilà, je l'ai fait la semaine qui a précédé* »)

C'est un cours que l'on reprend à l'occasion (« *j'ai toujours des horaires creux à la fac, et des fois je n'ai pas un boulot spontanément qui me vient, enfin, donc je me dis : "bah tiens, je vais relire tous mes cours depuis le début de l'année", puis je relis puis voilà* »). Un livre que l'on a envie de parcourir. Un texte que l'on commence sans l'achever. Une lecture plus difficile et plus longue que prévu. Un exposé à préparer... On pense ce que l'on fait sur le moment (« *j'ai même pas l'impression qu'on puisse se dire : "bon maintenant, je vais bosser çà, ça et ça"* », « *je vais penser à mon dossier parce qu'il faut que j'y pense* »). On se détermine « *en gros, comme ça* ». On se décide sur le champ (« *Oh bah je fais en fonction du temps que j'ai et puis de l'échéance qui approche* »).

Bref, ces étudiants improvisent et composent fréquemment selon l'événement, « *comme ça vient* » (« *je préfère travailler comme ça vient* »), souvent sur le tard et parfois

à tâtons, un travail intellectuel dont les pratiques, les orientations et les modalités, pourtant, loin d'être entièrement réglées, découpées et pré-définies de l'extérieur (par exemple par des corpus constitués et délimités, des exercices et des objectifs codifiés comme c'est le cas en DCEM1) demanderaient à être structurées par les étudiants eux-mêmes (« j'avais essayé de travailler... de bouquiner pour euh pour faire la problématique, j'allais travailler euh à la bibliothèque je ne savais pas vraiment ce que j'allais faire mais j'avais soit un livre à lire donc je le lisais soit euh fallait rédiger (...) la problématique donc parce que de toute façon il fallait rendre quelque chose au prof »).

« Avant les examens ça m'arrive (d'organiser) en gros comme ça, de voir un peu comment il faut que je travaille même si c'est pas très (...) parce que j'ai une copine (étudiante en philosophie), c'est fou, elle note presque les heures et tout, ce qu'il faut qu'elle fasse (en souriant) moi c'est pas comme ça mais en gros... et puis pour les partiels, je note ce que j'ai à faire [...] j'écris en fait les matières qu'il faut que je révise et en gros par exemple j'écris... si par exemple j'ai une semaine j'essaie de couper un peu dans la semaine : "faudrait que j'ai fait ça à tel moment après ça", mais c'est plus pour euh en fait je ne les tiens jamais, je ne les suis jamais à la ligne c'est juste pour euh... en gros pour voir, pas bosser une semaine sur les states par exemple (en souriant) si j'ai qu'une semaine pour réviser trois matières [...] (en souriant) comme il y a urgence de toute façon j'ai pas le choix, il faut que ce soit révisé en deux jours (en riant) parce que après il y a autre chose à faire [...] (est-ce que vous le regardez ensuite pour travailler ?) non après c'est dans la tête c'est plus pour faire le point un peu comme ça, avant de commencer puis après je regarde plus trop non » {Étudiante, Père : Artiste peintre et Enseignant à l'École des Arts appliqués de Lyon, Mère : Institutrice spécialisée, Souhaite faire un maîtrise, sans projet professionnel précis}. **« M.M. : alors est-ce qu'il t'arrive de te faire des plannings pour le travail... que ce soit sur une journée une semaine, sur un mois ou davantage ? Enquêté : Ah non, jamais ! M.M. : Jamais !?... Même pas par exemple en période de révisions ? Enquêté : Non, en période de révisions non plus, je sais les dates d'examen donc euh après je m'organise euh pour réviser en fonction, mais euh je ne note rien, je ne planifie rien M.M. : D'accord, et tu euh ne notes jamais par exemple euh, je ne sais pas moi... sur une journée euh... de "10 à midi je fais tel truc, de deux heures à six heures" / Enquêté : / Non, jamais, tt tt ! Je fais les choses un peu comme ça... comme elles viennent quoi, je fais ce que... je sais pas si j'ai quelque chose à faire, ben je le fais, et puis euh quand je pense à un truc de précis où je me dis : "faudrait que je le fasse"... mais sinon non, je note pas... je ne note rien, si je sais qu'il y a un matin où je dois me lever ben je me lève pour euh faire ce que j'ai à faire quoi soit pour travailler soit pour faire autre chose, mais euh je ne note rien »** {Étudiant, Père : Ouvrier mouliste, Mère : Employée dans une grande surface, Souhaite faire une maîtrise, sans projet professionnel précis}. **M.M. : Est-ce qu'il t'arrive de te faire des plannings pour ton travail ? Enquêtée : de travail... sur une journée par exemple ? M.M. : par exemple oui ou sur une semaine ou encore davantage Enquêtée : Non... enfin dans la tête mais pas... jamais noté non M.M. : ouais, tu n'écris jamais par exemple euh "lundi admettons euh de 8 à 10, faire tel truc euh de 10 à midi", ou par jour ou**

par semaine... non ?! Enquêtée : Non non je euh de toute façon je sais que je ne vais pas le respecter donc euh... je... non, non je ne le fais pas... c'est plus dans la tête M.M. : D'accord, et est-ce que par contre il t'arrive de faire euh des listes de choses à faire par rapport à ton travail toujours ? Enquêtée : (sans comprendre) à mon travail ? en tant qu'étudiante ? Ben justement non ! Non s'il y a des trucs que je prévois je dis : "bon demain euh je suis... je suis à la fac de telle heure à telle heure je vais pouvoir euh bosser de telle heure à telle heure euh... non mais je euh non j'ai rien de euh... » {Étudiante, activité professionnelle : infirmière, Père : Expert-agricole, Mère : Institutrice}. « (Plannings ?) Oui, ça m'est arrivé euh de faire une liste de choses à faire dans la journée, mais pas spécialement avec une heure, parce que si je mets une heure de toute façon j'ai un peu de mal à la respecter [...] mais des plannings donc pour organiser mon temps, mon travail euh jamais non (et euh les listes de choses à faire vous en faites aussi par rapport à votre travail ou c'est uniquement pour des trucs personnels ?) c'est des trucs personnels uniquement, par rapport à mon travail euh non, jamais ! (...) Là j'étais plutôt bien parti cette année et puis là maintenant je commence à... ralentir quoi... par rapport toujours à mon mémoire parce qu'en fait cette année ce qui me (...) la priorité pour mon travail cette année c'est mon mémoire alors je pourrais aussi euh bon, relire mes cours ou faire des choses comme ça mais en fait une fois que j'ai noté le cours j'ai tendance à l'oublier, et à le laisser, donc la seule chose qui me... qui me prene du temps pour la fac c'est mon mémoire, et j'avais essayé de travailler... de bouquiner pour euh pour faire la problématique, j'allais travailler euh à la bibliothèque je ne savais pas vraiment ce que j'allais faire mais j'avais soit un livre à lire donc je le lisais soit euh fallait rédiger (...) la problématique donc parce que de toute façon il fallait rendre quelque chose au prof... (d'accord, donc c'est assez rare que vous fassiez une liste de choses à faire par rapport à votre travail ?) par rapport au travail ouais, c'est même inexistant... la dernière que j'ai faite, c'était peut-être euh... euh il y a peut-être plus d'un an je ne sais pas » {Étudiant, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, Mère : vendeuse, Souhaite faire une maîtrise, sans projet professionnel précis}. « M.M. : Alors tu me dis que tu fais parfois des fiches de synthèse pour quelques cours, alors lesquels, euh quels sont les cours où pour lesquels tu en fais ? Enquêtée : euh pffff (...) ben alors là euh ça dépend de mon humeur en fait, franchement euh comme ça avant (de le faire) je ne peux pas te dire euh lequel aura droit euh... ouais, ça dépend vraiment de mon de mon humeur quoi, de mon courage aussi... comme ça je ne pourrais pas te dire euh... pffff non, ça dépendra vraiment de mon avance ou de mon retard aussi, de mon courage euh... non à l'avance comme ça non [...] M.M. : et quand tu en fais, ce sont plutôt des résumés de cours ou... ? Enquêtée : Non, il y a quand même euh pas mal de trucs quoi c'est pas... pffff puis ça ouais ça dépend tellement de mon humeur que euh si c'est un truc qui m'intéresse je vais avoir tendance à m'étaler un peu dans les détails et tout euh, si c'est un cours que j'ai suivi régulièrement euh donc là ça va être euh que j'ai bien assimilé et tout ça va être euh plus en style télégraphique tu vois, bon, si c'est un cours assez dense euh, ouais je vais peut-être plus me (...) je vais être plus ouais... plus développée quoi dans mes

notes » {Étudiante, Père : Directeur général, Mère : sans profession, Souhaite faire une maîtrise, sans projet professionnel précis} « Je lis pas obligatoirement les bouquins en quoi en fait j'ai plein de bouquins qui sont commencés et... mais j'en ai trop en fait, j'arrive pas à sélectionner ce qu'il faut que je lise d'abord je n'arrive pas à mettre des priorités sur les bouquins que je dois lire, et donc j'en commence plein et je les finis pas... tout me paraît tellement intéressant (en souriant) si tu veux que j'en lis plusieurs et puis euh je vais pas au bout je euh... j'ai toujours un ou deux bouquins dans mon sac je vais les lire euh dès que j'ai un moment mais en fait euh c'est un très mauvais procédé parce que c'est euh c'est des moments... où j'ai un bout de temps mais c'est trop court et en fait je vais euh par exemple prendre le transport en commun je vais continuer tel ou tel bouquin, je vais lire euh peut-être 5 pages et puis ensuite euh... [...] et euh en fait euh... ptt... c'est pas obligatoirement, c'est pas bénéfique je ne profite pas assez de cette lecture parce que euh, je lis trop de trucs à la fois et ensuite euh, fuit je euh... du coup il y a des bouquins que je lis pendant euh un deux mois et ça m'est très dur de les reprendre quoi, il faut que je revienne pour euh reprendre le fil, et donc je perds beaucoup de temps quoi à faire ça, il faudrait que je me consacre à par exemple euh seulement deux bouquins et que je les lise à fond et qu'ensuite je passe aux autres, en fait je grappille et euh c'est très mauvais parce que euh du coup je fais euh je fais tout à moitié (en riant) je suis quelqu'un qui fait tout à moitié (et pourquoi tu fais comme ça ?) ben parce que ces livres m'intéressent voilà, au départ je veux faire une lecture exhaustive et puis voilà je laisse euh tout traîner (...) problème de priorités, et de motivation derrière ça je veux dire euh... ça va de pair [...] en fait euh je n'arrive pas à donner la priorité à tel ou tel bouquin parce qu'il y a trop de trucs à lire... » {Étudiante, Père : VRP, Mère : Secrétaire, souhaite faire les IUFM} « (A propos du respect des délais impartis pour rendre un travail) Ah ben de toute façon, quoi qu'il arrive, ça peut être pour le lendemain et si j'ai rien fait je vais passer ma journée et ma nuit s'il le faut hein, de toute façon c'est clair, (en souriant) mais euh (...) en début d'année j'ai passé un week-end parce que je n'avais rien foutu avant et... vendredi samedi dimanche (en riant) ça été mon projet et rien d'autre, mais sinon euh si j'ai du temps euh (4 secondes) je co... enfin je ne sais pas, l'année dernière on avait des fiches de lecture par exemple euh j'ai commencé tout de suite quoi je n'ai pas attendu, j'y ai passé un temps fou c'est sûr, mais euh... dès qu'on a eu le travail à faire je l'ai commencé, mais sinon euh... mais je n'ai jamais rien rendu en retard ou alors je ne m'en souviens pas (donc vous essayez de vous organiser un peu à l'avance, de prévoir ce qu'il faut faire ?) ça dépend si ça me plaît ou pas aussi donc euh, là je sais que mon projet j'ai attendu jusqu'au dernier moment parce que... me retrouver devant ma feuille (en riant) c'est euh... je ne le concevais pas, je n'arrivais... je ne savais pas ce qu'il fallait que j'écrive donc euh... mais j'avais pas le choix c'était pour le lundi suivant, (en souriant) il fallait rendre le lundi 10 heures et je me suis dis le vendredi... je me suis levée en me disant tu dois le faire point (rires), je n'avais pas le choix et je l'ai rendu... la note n'a pas été très convaincante m'enfin je l'ai rendu à temps (d'accord, et est-ce que vous essayez de planifier un peu tout ça, de vous dire euh j'ai donc cette chose à rendre euh il

faut que je procède de telle et telle manière en vous donnant des objectifs, des délais à respecter... ?) Non, parce que à la fac on n'a pas tellement de (...) enfin pas tellement de choses à rendre en fait donc c'est vrai que c'est plus difficile de planifier, de prévoir euh je sais que j'ai un dossier en psycho c'est mon option et je me suis dit avant les vacances de février il sera fini, ça on peut le caler pendant les vacances de février mais sinon euh... non... ça vient au moment où ça vient donc euh... je pense que c'est plus le jour où on a envie de bosser en socio, on trouve toujours quelque chose à faire je veux dire euh prendre un bouquin, à la limite relire ses cours ou euh... mais on n'a pas de choses concrètes à rendre, les fiches de lecture j'en ai deux l'année dernière j'en ai pas eues, donc là par contre oui c'était à planifier parce qu'il fallait euh rendre à telle date, il y avait deux bouquins, il y en avait un plus long que l'autre, un plus dur que l'autre donc dans ces cas là on peut se permettre de planifier mais sinon euh... d'ailleurs je trouve que c'est ce qu'il y a d'un peu dommage parce qu'on ne sait pas vraiment où on en est quoi au niveau du travail, il y je ne sais pas... il y a des moments on a l'impression de ne rien faire et puis au moment où il y a un dossier à faire c'est tout euh (...) il faut... je trouve qu'il faut bosser enfin... je ne sais pas si c'est moi qui m'y prend mal, c'est possible aussi, mais euh il y a des périodes à la fac où il faut (en souriant) bosser, il faut s'y mettre à fond puis il y a des périodes où c'est... où on a tout son temps, enfin, c'est l'impression que j'ai en tout cas [...] il y a des moments je vais en cours mais j'ai l'impression que la socio c'est très loin de moi, alors qu'il y a des moments euh quand j'ai eu mon exposé à préparer pendant 15 jours euh j'étais dans mon bouquin et j'étais (en souriant) c'était que ça jours et nuits, il n'y avait rien d'autre, donc euh je ne sais pas mais j'imagine qu'il y a des gens qui lisent beaucoup et qui l'ont toujours en tête mais euh moi, je ne sais pas, c'est par périodes » {Étudiante, Père : Contremaître, Mère : sans profession, souhaite entrer dans une école d'assistante sociale}.

Et l'on pourrait continuer encore longtemps à multiplier les exemples et les citations qui montrent que pour ces étudiants, et sauf exception⁴³², le temps, la pratique et les activités du travail personnel demeurent « *en temps ordinaire* » (et dans le meilleur des cas) sinon incalculés du moins inorganisés quand il ne sont pas pour quelques uns tout simplement improgrammables parce qu'imprévisibles (« *il y a toujours des imprévus de toute façon, alors ça ne sert à rien* »). Les actes, les orientations et les modalités du travail intellectuel personnel trouvent le plus souvent dans une sorte *d'improvisation ou de détermination pratique* leur mode opératoire habituel... On peut d'ailleurs comprendre aisément qu'il en soit ainsi dans un univers où, comme nous l'avons indiqué, l'envie, l'humeur, l'occasion, le moment, le « *feeling* », etc., occupent une place aussi déterminante non seulement dans la mise au travail des étudiants mais également dans sa conception.

Rares sont par exemple et le mot demeure faible les étudiants de licence de sociologie interrogés qui établissent pour leur compte personnel, sous la forme de mots ou de listes, un programme de lectures défini et systématique (« *en passant dans les rayons de la bibliothèque, je me dis "ah, tiens, celui-là, il doit quand même être intéressant", donc je regarde les sommaires et si je me suis planté je le repose, c'est vraiment sur le rayon que je fais comme ça* ») alors que les logiques de connaissance qui prévalent dans ce contexte

⁴³² L'exception concerne en l'occurrence les quelques étudiants sociologues dont nous avons déjà parlé plus haut. A savoir, ceux qui projettent leur avenir en doctorat et se passionnent de sociologie, et ceux qui n'ont pas le droit à l'erreur...

d'études, pour une bonne part basées sur un travail de documentation et la fréquentation des auteurs, l'exigeraient (« *je ne me fais pas des listes en me disant il faudra lire ça ça ça, non (rires)* »). Mais encore faudrait-il, pour ce faire, que ces étudiants en perçoivent l'intérêt, sachent anticiper leurs recherches, leurs cheminements, leurs besoins lectoraux ou intellectuels autrement que dans le temps immédiat, et ce qu'ils sont en droit d'attendre de leurs différentes lectures, ce que l'analyse est loin de révéler, bien au contraire.

Nombreux sont ceux également (une bonne moitié) qui se lancent dans la rédaction d'un texte, d'une analyse, d'une problématique, d'un dossier, d'une dissertation, etc., sans en déterminer et en connaître les aboutissements, sans au préalable établir un schéma des idées à développer ou un plan d'argumentation, préférant ainsi aux méthodes rationnelles et aux moyens matériels les plus basiques de domestication de la pensée, faute de pouvoir faire autrement et/ou faute d'en supporter la contrainte, la spontanéité de l'inspiration du moment et l'impression de "liberté" qu'elle leur procure.

« *Je ne sais pas faire un plan, enfin ce n'est pas que je ne sache pas mais... ça m'agace (en souriant) de faire un plan, ça m'énerve... ça me... ça me déroute en plus de faire un plan parce que généralement je fais beaucoup au feeling, enfin ça me vient après coup et si j'ai fait un plan euh ça va me limiter, j'ai l'impression que ça me limite dans mes idées (...) ça me semble comme euh une cage en fait, je ne peux pas en sortir et puis non, parce que moi je euh (...) ou il m'arrive d'avoir une idée euh sur le coup... et de la sortir puis (en souriant) ça m'a réussi au bac de philo...* », nous explique, par exemple, l'une de nos interlocutrices qui, pourtant pressée d'obtenir sa licence de sociologie et tendant à discipliner son travail en conséquence, ne compte ni au nombre des étudiants les plus hédonistes ni au nombre des plus dilettantes. « *J'ai essayé deux trois fois peut-être de faire un plan et... ptt ça a été la cata donc euh...* ».

La logique propitiatoire l'emporte donc sur la méthode rationnelle qui, selon elle, n'a pas fait ses preuves, bien au contraire. Cette logique, nous la retrouvons fréquemment en filigrane dans les discours de ces étudiants (mieux vaut parfois ne pas trop s'organiser ; ne pas trop préparer un examen permet parfois de mieux le réussir, nous disent parfois nos interlocuteurs) qui expriment ainsi tout à la fois leur incurie et leur inexpérience, leur naïveté et leur désarroi, leur dilettantisme quelquefois, face aux études et aux tâches intellectuelles qui leur sont proposées.

En outre, les discours que tiennent bon nombre de nos enquêtés lorsqu'on les interroge sur leurs éventuels recours aux pratiques d'écriture, listes, petits mots divers, agendas et calendriers, etc., bref sur les différentes manières par lesquelles ils s'organisent et agencent leurs différentes activités et occupations, profilent clairement des modes d'organisation d'où les "préoccupations" de rationalisation sont peu présentes, voire absentes. L'agencement et la régulation des différentes activités ne font pas ainsi l'objet d'une attention particulière. Ce qui prime dans ce type d'organisation est l'absence de régularité dans la production d'efforts visant à réguler la pratique sociale. Pas de procédés systématiques ni de procédures systématiquement mis en oeuvre : les dispositifs écrits multiples qui permettent de planifier la pratique n'occupent, au mieux, qu'une place toute relative dans la conduite des activités.

On s'organise plus ou moins sur le "tas", plus ou moins dans le moment de l'effectuation de la pratique. Et parce qu'il semble que l'on se refuse à prévoir, à régler, à déterminer, à fixer méthodiquement les événements de la pratique, les choses sont souvent traitées dans l'ordre de leurs apparitions : ce sont essentiellement, semble-t-il, les nécessités de la pratique qui dictent la nécessité d'agir. Somme toute, l'imminence, donc l'immédiateté, constitue clairement et une fois encore sauf exception, en cours d'année, le mode de régulation temporelle dominant de la mise au travail de cette population étudiante dans

l'exécution des tâches prescrites. « L'ethos temporel » de cette dernière se situe ainsi plus près de « l'ethos de la prévoyance » de ceux qui travaillent « à la demande des tâches ou à la commande des oeuvres (...) que de la prévision »⁴³³ qui requiert la maîtrise des moyens matériels de la maîtrise du temps et la propension à l'objectivation et la rationalisation scripturale de l'action en rupture avec la temporalité de l'instant et les tendances spontanées à l'action...

A tout cela, plusieurs raisons qui peuvent être rapidement invoquées. Le fait tout d'abord que les étudiants de licence de sociologie, en raison notamment des faibles contraintes institutionnelles qui leur sont imposées et du caractère peu explicite et défini du travail à fournir, traversent certaines périodes de l'année universitaire en ayant l'impression au demeurant trompeuse qu'ils n'ont sinon rien à faire du moins pas grand chose en terme de travail personnel notamment, mais aussi en terme d'horaires de cours, d'occupations universitaires, de disposer de tout leur temps, et donc d'avoir peu d'affaires à penser et à organiser par écrit.

« *En temps ordinaire* », entendons par là lors des “temps morts” de l'année universitaire, le temps n'est pas compté. Il n'est pas un bien rare mais abondant que l'on peut facilement gaspiller sans risquer de sanctions immédiates. Les obligations, les travaux à rendre, les impératifs ne se bousculent pas. Il est alors non seulement possible de travailler “à son rythme”, calmement, « *sur le long terme* », de prendre son temps, mais aussi de travailler en fonction de telle ou telle échéance particulière, « *en gros, comme ça* », c'est-à-dire sans prévoir, sans organiser les choses.

Ensuite, et c'est lié, le caractère une fois encore faiblement vocationnel de la matière étudiée conduit également un nombre conséquent d'étudiants sociologues, par un effet de redoublement, soit à privilégier d'autres centres d'intérêts que les études, soit à faire juste ce qu'il faut faire pour espérer décrocher le certificat final, soit, en l'absence de sanctions et d'injonctions temporelles impératives et régulières, de prescriptions claires, à demeurer dans une sorte d'expectative hasardeuse, à travailler sous l'effet de l'imminence, peu ou prou à la dernière minute et dans l'instant, nous l'avons déjà vu... L'intérêt timoré que ces étudiants portent globalement à leur matière d'études et à l'avenir qu'elle prépare est ainsi, souvent, au principe d'un investissement scolaire de circonstances dans le cadre duquel ces derniers reportent le plus tard possible le moment du traitement de leurs obligations universitaires et de leur travail personnel, et avec lui, logiquement, les questions d'organisation.

III.B. Les routines du travail intellectuel comme mode de régulation des activités d'apprentissage des étudiants médecins

Le constat selon lequel l'établissement de plans de travail systématiques différents de la simple notation des choses à faire, d'impératifs, de dates, d'échéances ou de l'organisation très ponctuelle de quelques séquences n'est pas une pratique qui, en cours d'année universitaire, c'est-à-dire en dehors des “temps forts” de la pratique, survient avec une plus grande fréquence du côté des étudiants médecins que du côté des étudiants sociologues ne nous conduit toutefois pas aux mêmes conclusions. Il en est ainsi dans la mesure même où, d'une filière à l'autre, le contexte du constat (les conditions de l'apprentissage et de la pratique intellectuelle) varie et que, à la différence des étudiants sociologues, les étudiants médecins peuvent appuyer l'organisation de leur pratique dans le temps sur un

⁴³³ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Opus-cité, pp.645-646.

système de travail stable et "routinisé" qui, en tant que tel, rend les recours aux écritures de programmation moins indispensables à la conduite rationnelle des activités.

Ces étudiants et c'est *entre autres* ce qui les différencie des apprentis-sociologues travaillent de façon régulière et de manière organisée, tel qu'ils ont appris à le faire au fil de leur scolarité supérieure à partir des corpus qui leur sont dispensés. Travailler au tout dernier moment est ici chose impensable simplement parce que la densité et la diversité des contenus professés, et donc la charge de travail personnel, rendent cette expérience objectivement insoutenable et demandent un effort d'assimilation pour le moins progressif. Les cours sont ainsi repris, revus, travaillés chaque semaine voire chaque jour durant. Les épreuves de rapidité, techniques et codifiées, qui sanctionnent les connaissances et sous-tendent les apprentissages suscitent la réalisation d'un travail de préparation minutieux et ciblé, organisé et structuré, ne serait-ce que pour ne pas être pris de court le jour de l'examen, pour que les idées soient claires et immédiatement mobilisables en situation d'examen, les moins hésitantes possibles (« *je veux que dans ma tête ça soit structuré* »). L'ensemble de nos interlocuteurs convient ainsi de la nécessité de produire un travail régulier, organisé, ordonné, précis et méthodique (« *on a besoin d'être très organisé* »), et témoigne, au fil des entretiens, de la relative systématité de leurs pratiques d'apprentissage...

« Il faut être très méthodique en médecine parce qu'on demande énormément de choses en peu de temps, donc il faut absolument que l'esprit soit organisé... clair, concis, et précis. Il faut être très très méthodique. On n'a généralement pas le temps de réfléchir donc il faut que ce soit su et que la réponse soit du tac au tac, autrement c'est pas la peine hein, on avait une feuille double à écrire en 10 minutes, pour dire donc il faut aller très vite, il faut aller très très vite. (En souriant) Lorsque j'ai passé le concours je sais que j'écrivais euh... en même temps que j'écrivais je relisais, pour ne pas oublier des mots, non mais c'est très stressant, c'est très stressant le concours. Avant, ffffff, je ne peux pas dire que je ne travaillais pas. Enfin, pour moi, je ne travaillais pas, c'est-à-dire que généralement quand j'avais des dissertes à rendre (en souriant) je m'y prenais deux jours à l'avance, je la recopiais dans le bus (mais pourquoi parce que vous n'étiez pas intéressée ou parce que vous aviez plus le choix de faire comme ça ?) Non, parce que ça m'intéressait moyennement donc en fait je les faisais toujours à la dernière minute... parce que je traînais (en souriant) je glandais (rires)... voilà c'était un peu pour ça. Mais en médecine ce n'est pas possible, on ne peut pas se permettre de travailler, vu le nombre de cours qu'il y a, la masse, on ne peut pas se permettre, surtout en première année, où on demande quand même un niveau élevé, on ne peut pas se permettre de travailler à la dernière minute, c'est impossible... Donc (en souriant) il faut vraiment être organisé, il faut vraiment partir à point c'est-à-dire partir tout de suite ! Correctement ! A ce moment là si on est bien parti... généralement il n'y a pas de problème mais il faut surtout pas prendre de retard (donc il faut être régulier ?) Voilà ! Très très régulier ! Toujours ! » {Étudiante, Père : Médecin généraliste, Mère : Sans profession}

Reprendre (si possible) les cours séance après séance ; accomplir périodiquement des *tours* entre les différentes matières étudiées ; surligner pour mettre en exergue les lignes saillantes des cours retravaillés, pour diviser, pour structurer et multiplier les prises visuelles ; réécrire et recopier pour fixer les choses mentalement, dans la tête ; réciter sur

papier libre pour parfaire le travail de remémoration et le contrôler ; s'exercer à partir des annales d'examens, etc., voilà qui constitue, rapidement rapportées, les modalités sinon quotidiennes du moins habituelles et régulières de la pratique intellectuelle de ces étudiants.

Extraits des notes ethnographiques

Une fois le cours pris en notes, cette étudiante s'astreint généralement à sa relecture et à son surlignage le plus rapidement possible, le soir même ou, au plus tard, dans la semaine. Elle souligne, relit et apprend en réécrivant : « *Qu'est-ce que j'en fais le soir ? Si j'ai le courage je souligne, je relis, j'essaie d'apprendre* ». « *J'aime pas bien suivre un cours et ne pas le revoir sous les 48 heures* ». Quand, pour une raison ou une autre, elle ne peut pas faire ce travail et prend donc du retard, elle y consacre ses week-ends ! Reprendre un cours rapidement est ainsi une façon de profiter de la fraîcheur de l'écoute qui en a été faite et d'ancrer les choses dans la mémoire. « *J'essaie parce que autrement c'est pas la peine d'aller en cours. Alors c'est simple je vais en cours le lundi de 2 à 4, donc ce cours est revu soit le lundi, soit le mercredi parce qu'on n'a pas cours. Le mardi je vais à 3 heures de cours, là aussi j'essaie qu'ils soient revus mardi ou bien mercredi, ou jeudi [...] (évidence) autrement ça sert pas* ». {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : Sans profession}

Maintes fois répétés depuis qu'ils suivent des études de médecine, ces actes d'apprentissage que d'aucuns qualifient de « *système de travail* », clairement établi dans ses principes, ses étapes et ses objectifs, peuvent ainsi être effectués, dans les situations "ordinaires" ou quotidiennes de la pratique, sur le *mode de la routine* dont les tenants, les aboutissants et les procédés, stables, sont parfaitement connus et maîtrisés (« *Au niveau du boulot euh comme j'ai (...) une espèce de logique qui se suit tout le temps euh c'est rare que je note quelque chose* »). Il y a donc une régularité, une "routinisation" de la pratique dans le temps qui rend le recours aux écritures planificatrices moins indispensables. La maîtrise pratique se suffit ainsi à elle-même pour réguler l'organisation des apprentissages. Ces derniers qui, tout au long de l'année, se répètent tant dans leurs modalités que dans leurs principes font qu'il n'est nul besoin de prévoir par écrit le déjà connu. La notation peut alors servir à prévenir les éventuels imprévus et les impératifs inopinés qui, d'une certaine façon, viennent perturber les habitudes, le fonctionnement régulier de la pratique.

Extraits des notes ethnographiques

Les modalités selon lesquelles cette étudiante travaille les cours permettent de remarquer, comme cela apparaît d'ailleurs chez les autres étudiants en médecine, que le travail est fortement "routinisé". Même si elle ne respecte pas toujours le *système de travail* adopté, celui-ci est clairement accompli selon des procédures régulières et fixes qui fonctionnent comme autant d'habitudes de travail modularisées. Elle s'efforce, tout d'abord, de donner une forme claire à ses cours en y multipliant les tirets et les repères, en y décomposant les différents énoncés, en s'efforçant de mettre en évidence le plan du cours et, si nécessaire, de construire son propre plan lorsque celui de l'enseignant n'est pas suffisamment détaillé, à son goût ou apparent. Les cours doivent nécessairement être ordonnés dans la mesure où elle ne peut les apprendre autrement. Elle y inscrit le plus grand nombre de tirets possible, multiplie les retours à la ligne pour discerner et démarquer, décompose les différentes idées d'un paragraphe, etc. « *C'est plutôt un système de tirets parce que je sais que dans un paragraphe j'ai cinq idées à retenir, c'est important pour moi de savoir qu'il y en a cinq donc euh, si c'est pas clair je m'arrange pour que ce soit clair* ». Ou encore : « *J'essaie de prendre tout ce que je peux (...) en essayant d'ordonner le plus possible parce que moi si c'est le fouillis je n'arrive pas à apprendre donc* ». C'est ainsi qu'elle préfère apprendre ses cours sur ses propres notes que sur les cours

ronéotypés. Sur ses propres notes manuscrites, la disposition spatiale des énoncés est en quelque sorte personnalisée, familière, alors que la dactylographie présente une toute autre disposition des mots et des choses, plus resserrée et moins aérée... L'apprentissage des cours se fait selon des modalités systématiques. Elle surligne les cours de tout un tas de couleurs différentes. Surligner (et écrire) lui permet de se concentrer et de structurer. Elle commence par apprendre une première fois les différentes séances de cours le soir même où elles ont été dispensées, puis les travaille une fois encore avant d'entamer une nouvelle séance. Aussi les travaille-t-elle deux fois dans la semaine. Elle les revoit généralement une fois avant l'examen puis une nouvelle fois durant les révisions. Cette étudiante parle, à propos de sa propre pratique, de « *système de travail* ». {Étudiante, Père : Professeur de mathématiques et physique dans le secondaire, Mère : Directrice d'école maternelle}.

« Avec le système de la ronéo je les apprends dès que je la reçois... disons au début ça met longtemps à se mettre en route mais dès que je les ai je commence à travailler donc euh bon je vais faire plusieurs matières, et après, je vais reprendre telle matière, je vais me dire : "bon, aujourd'hui, je vais faire cette matière", donc je révise tout, je réapprends la même chose, ou généralement... enfin, au début de l'année c'est pas évident de tout réapprendre, parce qu'on n'a pas beaucoup de cours donc j'apprends au fur et à mesure et puis quand j'arrive à avoir un bon paquet de cours bon ben à ce moment là euh je révise tout, donc j'apprends la ronéo ou j'apprends en premier après et je révise ou, généralement, je fais le contraire, je commence à tout réviser mon cours et une fois que j'ai tout révisé euh, j'apprends le dernier cours (donc vous faites ça au fur et à mesure ?) oui, et puis régulièrement, quand je commence à en avoir un petit paquet bon ben je commence à le reprendre. Après ça dépend des matières enfin ça dépend si c'est dur, mais souvent je fais des tours, disons que lundi on a notre ronéo, généralement j'essaie d'apprendre lundi mardi le cours » {Étudiante, Père : Plâtrier peintre, Mère : Employée dans une crèche}.

Les logiques sociales et cognitives des enseignements et des savoirs médicaux prennent en réalité, outre les dispositions ascétiques dont font généralement preuve ces étudiants, une part conséquente dans cette "modularisation"⁴³⁴ des actes de l'apprentissage. Car ces derniers doivent à la fois acquérir un ensemble de données définies, un état ordonné et découpé du savoir, mais ils doivent aussi le faire à partir de contenus prémâchés, et en fonction d'objectifs on ne peut plus précis : « *savoir par coeur* » ce qu'il en est de tel ou tel mécanisme biologique, de tel ou tel traitement thérapeutique, de tel ou tel manifestations symptomatiques...

Le travail consistant pour l'essentiel en la mémorisation et la compréhension⁴³⁵ de contenus pré-établis, leurs méthodes de travail, déjà éprouvées et expérimentées en première puis en deuxième année, présentent de fortes récurrences dans les procédés

⁴³⁴ « La modularisation est, elle, la traduction théorique de ce mécanisme de structuration en retour. A mesure des exécutions successives, l'anticipation du résultat devient plus précise et plus précoce, l'effectuation de l'acte lui-même se calibre : son temps d'érection, sa vitesse d'exécution se réduisent et se stabilisent. L'acte demande ainsi une moins grande dépense d'énergie et surtout il libère l'attention auparavant mobilisée par l'exécution elle-même ». « (...) dès qu'il y a modularisation et réduction de l'attention requise par régularisation d'un acte, celui-ci peut alors s'intégrer à un acte de plus haut rang et appelant une séquence plus longue sans que l'attention requise soit telle qu'il y ait dé-régulation de l'acte de plus haut rang », BRUNER Jérôme S., *Savoir-faire. Savoir dire. Le développement de l'enfant.*, Paris, PUF, 1983, p.19 et p.94.

⁴³⁵ Même s'il faut remarquer que les étudiants ne sont pas rares qui affirment apprendre par coeur parfois sans comprendre...

qu'elles développent, et une grande homogénéité d'un étudiant à l'autre. Jour après jour, les situations d'apprentissage sont sensiblement les mêmes et emportent peu d'inconnus. Les cours concentrent toute la matière intellectuelle à s'approprier. Il s'agit toujours de les connaître le mieux possible, souvent par le détail.

“Savoir” ne signifie pas, *en troisième année* de médecine, revenir sur les *fondements* de la connaissance dispensée pour en discuter les appuis, pour mettre au jour ses éventuelles déficits d'intelligibilité, pour en confronter les points de vue divergents... « *Si je consulte des bouquins, ça sera toujours avant les examens parce que le truc euh j'aurais voulu en... voulu savoir quelque chose, autrement on a tout dans nos cours, hein tu vois ce que je veux dire on a euh l'examen c'est un truc à valider et il est validé par ce qu'on t'a mis dans ton cours...* ».

“Savoir”, c'est d'abord et peut-être avant tout, c'est-à-dire avant de pouvoir interpréter et diagnostiquer à partir de la connaissance médicale, d'en déchiffrer les différentes ramifications et de la pratiquer, comprendre et connaître “par coeur”, de manière toute réitérative, les codes et les *data* les mieux établis : une loi physiologique ou chimique est une loi, un mécanisme biologique est un mécanisme, une désignation pharmacologique est une désignation... Dans ces conditions, les situations d'apprentissage sont plutôt stables, prévisibles même, une fois trouvé le moyen de les traiter et de les aborder. Les actes de la pratique sont ainsi relativement récurrents, répétitifs, et, par la force de l'habitude, “modularisés”. Jour après jour, certes avec quelques variations, les étudiants travaillent selon les mêmes principes et de la même façon pour revoir, réviser, mémoriser leurs cours, bref sur le même mode opératoire.

Modularisées entendons par là que les situations “ordinaires” de la pratique d'apprentissage n'impliquent pas (ou plus), en terme d'organisation et de rationalisation, une charge mentale telle qu'elles solliciteraient fortement l'attention des étudiants médecins les actes de la pratique intellectuelle peuvent être aisément maîtrisés en pratique, sans que le recours à des dispositifs d'objectivation graphique et de planification de l'action soient nécessaires (ou en tout cas dans une moindre mesure) à la bonne conduite des activités⁴³⁶ : « *c'est resté du système de colles de première année* »...

Le travail s'organise si l'on peut dire de lui-même, non seulement parce que les mêmes tâches sont à accomplir d'une fois sur l'autre selon des procédures relativement analogues, mais également parce que celui-ci est déjà, en quelque sorte, orchestré et architecturé de l'extérieur par la matière des cours sur laquelle il porte, les connaissances prémâchées, les contenus structurés, systématiquement découpés en une série de questions distinctes, dont l'organisation précise (le plan) peut fonctionner comme un véritable plan d'action et d'instruction⁴³⁷. Enfin, et c'est lié, parce que les étapes et les objectifs de l'apprentissage y sont clairement définis...

⁴³⁶ Cela d'autant plus que le travail personnel à réaliser n'est plus soumis, en cours de troisième année, à des impératifs qui impliqueraient, outre la production d'un effort régulier, que les activités scolaires personnelles soient rigoureusement agencées en fonction du respect d'un calendrier d'échéances précis.

⁴³⁷ Les étudiants médecins raisonnent souvent leur travail personnel à partir des chapitres qui composent leurs différentes matières d'enseignement. C'est ainsi que l'apprentissage de la matière professée est généralement opéré, outre les notes de cours éventuellement revues à la fin de chaque séance, chapitre après chapitre, matière après matière, et quantifié à l'aune du nombre de chapitres à (re)voir par jour ou par semaine. C'est en ce sens que la découpe systématique et semble-t-il homogène, des cours en une série de chapitres aux contenus précis peut en elle-même servir de plan d'action aux activités d'apprentissage. Ces étudiants travaillant sur des contenus existants, déjà-là, finis, qui confèrent à l'activité d'apprentissage un début et une fin matériellement mesurables et circonscrits, ils peuvent appuyer une part de leurs efforts et de leur progression sur les multiples repères fournis par le plan et les traiter comme autant d'étapes ou de séquences d'apprentissage distinctes...

« On a toujours plus ou moins les mêmes plans de cours en médecine, c'est euh définitions euh anatomie pathologie, étiologie, fréquences cliniques euh examens para-cliniques, évolution euh pronostics et traitements, en gros c'est ça quoi. En pharmaco c'est euh substance euh pharmaco cinétique, pharmaco dynamique euh action euh mode d'action euh contre-indications, indications, accidents, c'est à peu près toujours la même chose même si le prof il ne l'a pas fait avec ce plan là vraiment euh, avec ce plan là on est sûr d'y arriver c'est des plans ouais c'est à peu près toujours pareil » {Étudiant, Père : Maître de conférence en anglais, Mère : Professeur d'anglais dans le secondaire}. « Il y a beaucoup de matières qui ont le même plan quoi, quand on parle d'une maladie par exemple, on fait les signes fonctionnels, les signes cliniques, les signes généraux, et il y a beaucoup de choses qui se recoupent, maintenant j'essaie de plus l'apprendre par coeur et, et de le savoir enfin non, j'essaie de le savoir, c'est-à-dire que ce que je suis en train d'apprendre ben il faudra que je le sache toute ma vie ».

« (A propos des livres de médecine) en général si le plan est vraiment différent du plan qu'on a en cours, c'est-à-dire si euh la classification n'est plus la même et que euh... nous on a une certaine euh codification (dans le cours), et dans le bouquin et euh dans un chapitre il y a des trucs complètement différents de ce qu'on a l'habitude d'apprendre donc euh on sait que dans le chapitre euh sur les dix choses qui vont être écrites eh ben il y en a que deux qui nous intéressent et puis qu'il va falloir aller chercher sur le chapitre suivant, ça ou ça (Comment ça ?) Ben je ne sais pas par exemple tu classes des pathologies, tu peux classer des pathologies selon le euh selon la répartition qu'elles ont dans le monde par exemple, selon leur gravité, selon comment elles surviennent, bon ben euh si dans ton cours c'est classé selon euh selon le vecteur gravité, et que dans le bouquin que tu vas lire c'est classé selon la répartition mondiale, et que toi ce qui t'intéresse c'est un certain groupe de pathologies, il va falloir que tu ailles piocher un peu dans tous les trucs donc ça devient chiant, mais c'est juste la mise en page qui est différente, la classification si tu veux » {Étudiant, Père : Technicien photographe, Mère : Aide familiale}. « Ce que j'essaie de faire c'est à chaque fois que je reprends un nouveau cours, de relire mes anciens cours... pour me les remémorer. Donc je relis un peu à chaque fois, ça me prend pas longtemps mais je relis un petit peu ce que je n'ai pas bien assimilé parce que il y a des cours que je maîtrise très bien, alors que d'autres je vais mettre beaucoup plus de temps parce que c'est un peu plus difficile donc à ce moment là je vais relire ». « Je suis très organisée pour mon travail. (En souriant) Pourquoi je fais ça parce que en fait ça me rassure parce que je me dis que j'ai bien travaillé donc que normalement je devrais réussir mes examens. Je suis très organisée au niveau, (en souriant) ça peut paraître (en riant) paradoxal parce que je n'utilise pas d'agenda ni de calendrier, mais au niveau de mon travail, tous mes cours, à chaque euh... à chaque début de cours, il y a le plan que je sais généralement très bien donc en fonction de chaque partie je me retrouve dans mon cours, mes cours sont très très organisés, c'est très clair, très propre, parce que je ne supporte pas de travailler sur un cours qui est sale, mal écrit, incompréhensible » {Étudiante, Père : Directeur commercial, Mère : Sans

profession} « **En général on fait un premier tour c'est-à-dire qu'on se fait deux lectures, on se récite quand c'est tout frais ça va et puis si on a le temps on se fait un deuxième tour une semaine plus tard...** » ; « **J'essaie quand-même de les lire, pas régulièrement mais de ne pas arriver le jour des révisions en disant bon ben par quoi je commence ? [...] J'essaie quand j'arrive au moment de Pâques de pas découvrir des cours et de les avoir quand-même vu au moins une ou deux fois** » {*Étudiante, Parents : Architectes*} « **Je l'apprends tout de suite, il peut arriver que par exemple là tu ne serais pas venu, on a eu un TP d'hémobio bon, en fait, c'est un ED (enseignement dirigé), c'est comme un cours, j'aurais pris mon cours d'ED, j'aurais pris mon cours d'hémobio correspondant au cours qu'on a eu là et je serais aller le travailler. Donc là je l'aurais rangé que ce soir ou disons, ce soir, je l'aurais encore retravaillé ce soir je pense que ç'aurait pas suffi en trois heures** ». {*Étudiant, Père : Chirurgien, Mère : Sans profession, propriétaire immobilier*}

En d'autres termes, ces enquêtés font état, à propos de leurs activités scolaires personnelles, de tout un ensemble de tâches ou de situations "habituelles" et répétitives, d'une fois sur l'autre analogues et prévisibles. Sauf échéances ou événements particuliers susceptibles de perturber le fonctionnement quotidien de la pratique, l'exigence de planification et de rationalisation graphique, de mise à plat et de mise en ordre, est ainsi moins impérieuse que s'il s'agissait de faire face à des situations de travail plus instables et moins routinières, ou encore plus tendues comme celles qui précisément caractérisent les périodes de révisions, à la fois plus complexes dans leurs implications et plus lourdes du point de vue de la charge mentale engagée.

Extraits des notes ethnographiques

Cette étudiante se sert de son agenda pour toutes sortes d'activités. Elle note ses rendez-vous personnels et scolaires (les dates de partiels par exemple), ses sorties, les congés, les dates d'anniversaire en dehors des activités quotidiennes, ce sont les périodes et les dates liées au changement de rythme, les périodes clés de l'année, les dates rituelles de célébrations, bref les moments importants de la vie qui se trouvent consignés par écrit... Elle y note également les choses qu'elle doit faire (les coups de téléphone à passer...), les lectures dont on peut lui parler et qui l'intéressent, les films qu'elle va voir au cinéma. Dans ce dernier cas, il est intéressant de noter que l'agenda ne fait pas seulement office d'organisateur ou de planning. Il est également utilisé comme un carnet de souvenirs où sont consignés, par exemple, l'ensemble des films qu'elle a été voir, la critique journalistique appropriée et les photos correspondantes collées à même l'agenda. Cette étudiante peut aussi y noter quelques impressions....

A contrario, l'agenda ne lui sert guère pour planifier et organiser son travail. Il « *n'est pas une base de travail parce que je sais ce que je dois faire...* ». S'il en est ainsi, c'est-à-dire si elle n'élabore pas de planning durant l'année scolaire, c'est parce qu'elle continue des habitudes de travail prises en première année lorsqu'elle suivait les cours de préparation au concours. Elle opère des tours régulièrement, c'est-à-dire prend les matières une à une pour les revoir dans leur intégralité, souligne, discerne, découpe, recopie, récite par écrit, etc., même si son rythme n'est pas aussi soutenu qu'en première année. « *C'est resté du système de colles de première année* », me dit-elle. « *Ce que j'essaie de faire c'est euh je me dis : "cette semaine, je vais faire telle matière en entier". Mais ça en fait c'est resté du système des colles, enfin je sais pas si tu... des colles de première année. C'est vrai qu'on*

révisait une matière par semaine et on avait une colle à la fin de la semaine. Donc c'est vrai que dans un sens c'est bien... » {Étudiante, Père : Ingénieur, Mère : infirmière libérale}

Chapitre 14. Programmes, plannings et plans pour le travail personnel

Le planning de travail, généralement plus systématique et détaillé dans ce qu'il organise, s'impose davantage durant les périodes de révisions où le nombre de choses à faire augmente et les délais se réduisent. Autrement dit, si les étudiants ne manquent pas, en dehors de ces périodes particulières, de noter et d'organiser par écrit les différents états de leurs pratiques, pour se forcer au travail, pour fixer les choses à faire, pour aller de l'avant, le programme de travail, plus systématique et détaillé, qui rationalise et discipline la pratique, devient plus impérieux à l'occasion des périodes relativement périlleuses comme les révisions durant lesquelles l'action est soumise à une certaine urgence, doit faire face simultanément ou dans un laps de temps assez court à de multiples impératifs, à une série d'incises pratiques qui, en sortant des cadres ordinaires de la pratique, en les bouleversant plus ou moins fortement, demandent à être organisés, prévus, préparés, agencés...

Sans doute l'agenda ou le calendrier se prêtent-ils moins alors, de par leur forme, leur caractère plus définitif, à ce type de notation plus systématique. Car il faut alors noter plus de choses, revoir son organisation au fil des jours, éventuellement réajuster, corriger son organisation de façon plus ou moins ponctuelle. Une feuille de papier libre, outre le fait de faciliter une vision synoptique⁴³⁸ des choses, peut à cet égard s'avérer d'un usage plus souple (on peut alors reprendre et gribouiller son emploi du temps à souhait) qu'un support plus "noble" dont l'utilisation non seulement ne se limite pas au scolaire mais n'est pas non plus à caractère ponctuel. Et si l'on trouve quelques étudiants pour établir leurs programmes de révisions sur leur agenda, c'est plus généralement indépendamment de celui-ci qu'ils trouvent le lieu de leur inscription (« *je le fais sur une petite feuille comme là pendant les vacances je travaille je le fais sur une feuille [...] je l'ai déjà remodifié (en souriant) je ne sais pas combien de fois [...] ça m'évite de gribouiller mon agenda* »).

I. "Temps faibles", "temps forts" et planification

⁴³⁸ Le caractère synoptique du calendrier est également ce qui le fait parfois préférer à l'agenda ou ce qui justifie une double utilisation, agenda et calendrier. A l'inverse de l'agenda qui suppose d'être ouvert, consulté, manipulé, le calendrier permet de visualiser d'un seul coup d'oeil, quasi matériellement, les dates, le temps restant avant une échéance, un délai sans autre manipulation que le fait de le regarder et ainsi permet de se situer facilement dans le temps. Le calendrier permet de "voir" venir : « *j'ai un calendrier (sourire) à côté de ça, mon calendrier je l'ai sous les yeux parce que je trouve que c'est bien plus simple quand on veut voir quelque chose de le voir sur un papier qui représente le mois ce qui se passe plutôt que de tourner les pages et de trouver, parce que l'agenda que j'ai maintenant c'est une page par jour alors que l'autre c'était une page la semaine donc c'était beaucoup plus clair pour moi que de tourner les pages et de savoir combien de jours il restait avant dimanche alors que le mois du calendrier est beaucoup plus clair et j'arrive beaucoup plus à resituer ce qui se passe* » ; « *ça sert de sous-main donc euh j'écris aussi dessus mais c'est vrai que j'aime bien avoir un planning, j'aime bien avoir les semaines euh comme ça donc devant moi. J'aime bien voir tout ce que je peux faire ou tout ce que je pourrais faire dans les 6 mois. L'agenda c'est pas très pratique pour ça* ». « *C'est intéressant aussi des fois le fait de voir sur son calendrier qu'on est au début du mois puis qu'à la fin du mois on commence, on se rend compte plus peut être de l'urgence* ».

Tout se passe donc comme si le caractère relativement inhabituel, la plus grande complexité ou tension de certains événements ou de certaines situations d'études comme les périodes de révisions (avec le lot de sollicitations et d'imprévus que ce caractère peut du même coup induire) contribuait à tendre le marché des pratiques et à déclencher des recours plus soutenus aux dispositifs graphiques de gestion et de planification de l'action dans le cadre de rapports plus corrigés et plus contrôlés à l'action (« *ça m'arrive de faire des plannings surtout quand on arrive dans les révisions parce que c'est tellement stressant de savoir qu'il y a ça à bosser, qu'il reste très peu de temps, et on ne sait plus comment les bosser, donc oui je fais un planning et j'essaie de le suivre* »).

« Je fais des plannings systématiquement pendant les révisions, de temps en temps quand j'ai une grosse période de travail (en dehors des strictes révisions), ou quand j'ai un gros coup de speed mais sinon que pendant les révisions » (Étudiante en médecine) « ...du genre j'ai un examen dans trois semaines et là (en souriant) je me le mets bien en face pour que je me rende compte que je suis en retard⁴³⁹ et qu'il faut que je m'affole [...] (en souriant) c'est dans le but de me mettre au boulot [...] en périodes de révisions je me fais un programme de ce que j'ai à faire donc j'ai mon agenda sous les yeux » {Étudiante en médecine}. « (Plannings ?) En période de révisions ouais ! des plannings assez euh assez stricts enfin, par demi-journée euh, une matière à bosser quoi, je (en riant) suis très organisation en tout cas pour les révisions ouais (et hormis les périodes de révisions tu n'en fais pas ?) Non ! tt » {Étudiante en médecine} « (Plannings ?) Oui ! Surtout pour les euh, les révisions en fait... euh... ben pour les enquêtes aussi mais mis à part ça non » {Étudiante en sociologie} « (Plannings ?) Ouais ! euh beaucoup moins maintenant mais euh... enfin surtout en période de révisions en fait, je me dis bon euh de telle heure à telle heure euh je fais ça, ouais e 'me fais des plannings, c'est important je pense » {Étudiante en sociologie}. « (Plannings ?) Oh oui, il m'arrive de faire des plannings en périodes de révisions, pour les partiels, de me dire euh (...) de me dire que cette semaine je réviserai euh le cours jusqu'à telle date [...] je me fixe toujours euh en temps de partiels des objectifs » {Étudiante en sociologie}.

D'une période à l'autre, ce sont les modalités temporelles du travail intellectuel qui tendent à changer de forme. Car les étudiants médecins et sociologues qui ainsi s'efforcent d'établir des plans, des plannings et des programmes pour le travail passent alors d'un temps de travail dans une large mesure défini et déterminé par la tâche à accomplir (revoir une séance de cours, apprendre un chapitre, reprendre une matière, préparer un exposé, rédiger un texte...) et c'est alors la durée effective nécessaire pour réaliser telle ou telle tâche intellectuelle qui détermine le temps de travail effectif à une *logique temporelle plus*⁴⁴⁰ *chronométrique (ou monochrome*), à un temps plus mathématique (tout particulièrement

⁴³⁹ On est toujours en retard ou en avance par rapport à quelque chose, notamment par rapport à un calendrier. Ne pas programmer ses activités, c'est ne pas mettre au jour ce calendrier qui permet d'évaluer l'avancée de son travail, c'est ne pas objectiver, mettre à distance, réfléchir, contrôler consciemment l'état de son travail dans le temps. C'est en le faisant qu'on se donne les moyens de prendre la mesure de son avance ou de son retard !

⁴⁴⁰ « J'appelle "monochrome" le temps des Américains, c'est-à-dire que les Américains, quand il sont sérieux, préfèrent généralement ne faire qu'une chose à la fois, ce qui implique une certaine forme de programmation implicite ou explicite. Nous ne nous conformons pas tous à ces normes monochrones. Néanmoins, des pressions sociales ou autres obligent la plupart des Américains à respecter ce

en médecine), c'est-à-dire calculé, mesuré, compté, qui s'organise sinon autour de créneaux horaires précis du moins de séquences temporelles délimitées : on se fixe de travailler de telle heure à telle heure dans la journée, en aménageant et comptabilisant quelques pauses, et on se donne un temps défini pour apprendre tel ou tel chapitre, telle ou telle matière (« pendant l'année, mes plannings sont plus cool je veux dire, je ne mets pas d'horaires là, c'est "tu as telle chose à faire pour la journée ou la semaine" »)...

« Des plannings c'est-à-dire euh un programme de révisions, par exemple, tout à fait ! Ah oui ! Là c'est très clair notamment en grosse période de révisions je me fais un planning deux heures par matière donc si je commence à 8 heures du matin et que je finis à 10 heures du soir en fonction, j'étale. Deux heures par deux heures, donc je m'y tiens obligatoirement. Je fais une feuille où donc je note : "lundi euh mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche", donc la semaine complète, et je mets donc les horaires, et en fait à chaque horaire correspond une matière spécifique par ordre euh de goût généralement, c'est-à-dire que je commence par les matières les moins intéressantes parce que le matin je suis en meilleure forme, donc elles vont mieux rentrer et je termine par les matières que je préfère. Mon planning est fait sur une semaine, si j'ai 15 jours ou trois semaines de révisions, ça, je vais toujours répéter » {Étudiante en médecine, Père : Médecin généraliste, Mère : Sans profession} « Je marque euh ben l'heure euh à telle heure faut que je travaille ça il faut que j'ai fini par exemple à midi et à midi je passe enfin, même je mets euh repas, je mange euh je m'accorde euh jusqu'à une heure et demie, je reprends euh, enfin je mets les horaires en fait et puis euh ce qu'il faut que j'apprenne, c'est détaillé... c'est tout à fait détaillé, bon généralement je le fais par jour parce que étant donné (en souriant) que c'est dur à suivre parce que généralement on se dit bon ben dans deux heures j'aurais fini ça mais on s'aperçoit que en fait il faut 4 heures donc je les fais par jour, comme ça euh le lendemain matin je reprends euh je me refais un planning en me disant bon ben j'ai pas fait ça hier donc euh ce matin je le fais, au départ euh c'est global, je me dis bon ben euh j'ai une semaine pour apprendre euh trois matières, (en souriant) enfin j'espère que ça ne m'arrivera pas mais euh une semaine pour apprendre trois matières, donc euh je me dis bon ben, lundi mardi pour cette matière, mercredi jeudi pour l'autre et puis euh tout le week-end pour euh, puis le dimanche je révise les trois, je me dis quelque chose comme ça, et après je détaille euh, par jour en découpant (d'accord, et ça uniquement pendant vos partiels ?) pendant les révisions ouais ! parce que sinon euh (...) sinon je ne le

cadre. Mais quand ils ont affaire à des gens appartenant à d'autres cultures, la structuration différente du temps crée d'importantes difficultés. La monochronie (temps M) et la polychronie (temps P) représentent deux modes différents d'appréhension du temps et de l'espace et d'encadrement des activités. Je parle d'espace car les deux systèmes (temps et espace) sont en étroite relation fonctionnelle. Le temps M met l'accent sur les horaires, le découpage et le rendement des activités. Les systèmes P se caractérisent par la multiplicité des faits se déroulant simultanément. Ils insistent sur la vocation des hommes à mener des transactions à bout plutôt que l'adhésion à des horaires fixes ». « Pour les hommes à temps M, élevés dans la tradition du nord de l'Europe, le temps est linéaire et segmenté comme une route ou un ruban se déroulant à partir du passé, et orienté vers le futur. On en parle comme de quelque chose de concret que l'on peut épargner, dépenser, gaspiller, perdre et rattraper, qui se précipite, ralentit, se traîne et s'enfuit. On devrait prendre ces métaphores très au sérieux, car elles expriment un mode fondamental de perception du temps comme facteur inconscient déterminant, ou comme cadre sur lequel tout le reste s'inscrit. L'horaire monochrome fonde un système de classification qui règle la vie », HALL Edward T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1979, p.22 et p.24.

note pas, ouais, je ne fais pas de planning » {Étudiante de sociologie, Père : Chef d'entreprise, Mère : Assistante collaboratrice familiale, souhaite se réorienter en IUFM}

Cette opposition, si l'on peut dire, entre les situations "ordinaires" de la pratique et les périodes de révisions, plus mouvementées et périlleuses, correspond à l'alternance, mainte fois remarquée par nos interlocuteurs étudiants eux-mêmes, entre les moments "faibles" et les moments "forts" de l'année universitaire, ou si l'on veut entre ses temps "faibles" (ou "morts") et ses temps "forts" : « *Les périodes de révisions et les périodes comme maintenant, courantes, de la vie courante, c'est deux périodes bien différentes parce qu'en médecine on essaie de travailler régulièrement mais c'est pas toujours du travail très efficace. Le vrai travail se fait surtout en période d'examen, disons un mois, voire deux mois avant la période d'examen. Là on commence vraiment à travailler à fond, et voilà, là on a tendance à se faire des plannings, qu'on ne respecte pas forcément mais qu'on essaie de respecter* »⁴⁴¹.

Les temps "forts" qui, on l'aura compris, correspondent aux périodes de révisions durant lesquelles le temps et le rythme des activités s'accroissent contribuent à déclencher des recours globalement plus fréquents et prolongés aux dispositifs scripturaux de gestion du temps, des efforts manifestes et réflexifs d'organisation et de structuration de la pratique. Il s'agit alors tout à la fois de coordonner les différentes matières de cours à revoir ou de finaliser l'écriture d'un dossier, de maximiser l'usage de son temps (« *pour bien tout gérer* » ; « *il faut déterminer, il faut être le plus efficace possible dans son boulot* »), de se forcer au travail (« *ça met (en riant) la pression* » ; « *pour essayer de me motiver* » ; « *pour me forcer* » ; « *(c'est dans le but de me mettre au travail)* »), de fournir une série de repères à la pratique (« *je l'ai tout le temps en face de moi, donc je vois où j'en suis tout le temps* »), de libérer son attention des multiples problèmes d'organisation en réglant ces questions (« *parce que c'est tellement stressant de savoir qu'il y a ça à bosser, qu'il reste très peu de temps, et on ne sait pas comment les bosser* »), de se rassurer sur l'état d'avancement ou de retard du travail effectué (« *C'est surtout pour me rassurer* » ; « *pour que je me rende compte que je suis en retard* »)...

Les temps "faibles", qui correspondent pour leur part aux périodes "creuses" de l'année scolaire (« *c'est une période creuse au niveau travail, c'est bien moins intense qu'en périodes de révisions, ça n'a rien à voir* »), moins mouvementées et moins contraignantes, peuvent en revanche faire l'objet d'un traitement globalement plus souple et relâché. Les étudiants disposent alors davantage de leur temps, travaillent sans avoir à répondre à des urgences trop pressantes, n'ont pas à démultiplier les axes sur lesquels leurs efforts d'apprentissage doivent simultanément porter.

II. Des programmes de révisions en rupture avec l'urgence pratique de la situation

Les périodes de révisions correspondent en effet à des situations d'apprentissage bien spécifiques puisqu'elles constituent des phases d'accélération et d'amplification de l'activité, plus exigeantes en matière d'organisation, de maîtrise du temps de l'action, d'efforts à fournir pour gérer la masse des informations et les mémoriser dans les délais imposés du côté des

⁴⁴¹ Ce n'est pas en effet parce que les étudiants ne respectent pas leur programme que celui-ci n'est pas structurant et qu'il ne sert à rien. Outre le fait d'organiser la pratique et son déroulement, le programme est structurant en raison des limites, des repères et des échéances qu'il fixe dans le temps et qui forcent la pratique, quand bien même celle-ci ne tient pas totalement les objectifs ainsi déterminés.

étudiants médecins, pour organiser la révision des cours, des notes de lecture et parachever l'écriture d'un mémoire d'enquête du côté des étudiants sociologues. Les échéances se rapprochent. Le nombre de choses à penser, à organiser et à faire augmente (« *souvent, il y a une telle masse qu'il faut s'organiser sinon on ne s'en sort pas* »).

La pratique d'apprentissage est alors soumise à des impératifs temporels plus resserrés. Il s'agit de se mettre à jour dans les différentes matières d'enseignement, de reprendre toute la matière d'études dans des délais relativement courts, de s'entraîner et de s'exercer pour être prêt le jour J, de gérer en même temps les différents domaines de l'activité. Il convient d'équilibrer à peu près le temps passé sur chaque aspect de la pratique afin de ne pas risquer d'en négliger certains au profit d'autres (« *c'est quand il y a beaucoup de choses et puis euh... pour être sûr que je serais dans les temps, que ne je passe pas trop de temps sur une matière alors que j'en ai encore 5 à voir ou des truc comme ça* »). Et le nombre important de choses à faire et à penser en un temps limité crée une situation d'urgence relative dans laquelle l'action s'exerce sous pression.

La tension qui en résulte rend ainsi délicate, moins confortable et soutenable, une gestion purement pratique et mentale des activités et implique, pour s'en sortir, c'est-à-dire pour rompre avec l'urgence de l'action, pour ne pas prendre un retard insurmontable, pour adopter un tempo plus rapide, pour tenir le rythme, pour évaluer sa progression (« *pour que je me rende compte de mon retard* », « *pour me situer par rapport à ma progression* ») ou même se rassurer sur le bon déroulement de son travail, d'optimiser, de calculer et de contrôler plus sévèrement l'usage que l'on fait de son temps (« *actuellement je travaille mais disons que ce n'est pas un planning écrit, je vois à peu près, je me dis "tiens, je me donne une semaine pour faire ça", bon et puis je peux prendre une semaine et deux jours, c'est pas strict, mais à partir des révisions, ouais, j'essaie d'être plus strict avec moi, et à ce moment là je l'écris* »). Bref, en périodes de révisions tout particulièrement, les étudiants doivent s'occuper simultanément d'une multitude de choses, les organiser entre elles et par là même, portent généralement une plus grande attention à la gestion de leur temps et de leurs activités.

L'urgence, la tension et la charge mentale liée, entre autres, à une charge de travail plus importante, aux raccourcissements des délais générées par ce type de situations *suscitent et encouragent* donc les étudiants à user de façon plus systématique et intense qu'en d'autres périodes de la vie universitaire de dispositifs de programmation écrite, plannings écrits, listes de choses à faire, agendas, qui tout à la fois interviennent pour mettre à plat (par écrit) les différents états de la pratique à conduire, pour limiter les oublis et prévenir les éventuels moments de panique (« *Même si un jour on a l'impression d'avoir rien fichu on n'a pas bien le moral ou je ne sais pas quoi, on a le papier pour nous dire bien si effectivement tu as quand même bossé, et puis tu as fait déjà ça, et il te reste ça à faire, c'est je sais pas je trouve que c'est un, ça pose des repère, ça pose des jalons qui sont assez importants dans ce genre de période où on est un peu tout fou quoi* ») dans des circonstances telles que l'on ne sait parfois plus « *où donner de la tête* », pour réguler et prévoir le déroulement de la pratique et en limiter les imprévus, pour neutraliser les effets négatifs d'une action menée dans l'urgence...

L'élaboration de plannings ou de programmes écrits, et dans une moindre mesure l'utilisation de l'agenda ou la construction de listes de choses à faire, constituent ainsi ce "moyen" de rompre avec l'urgence pratique de la situation (« *ça m'arrive, particulièrement en période de révisions, de travail, des trucs comme ça... disons que ça sert... c'est un support pour dire j'ai ça à faire, il me reste ça pour un petit peu mettre une limite et pour avoir des repères en fait mais c'est uniquement pour mon travail universitaire, intellectuel* »).

je dirais (sourire), mais uniquement pour les leçons, les trucs à apprendre »), et laissent transparaître des préoccupations d'organisation plus acérées, d'autocontrainte, de gestion, de calcul, de maximisation et d'optimisation par où la pratique est mise à distance, réfléchi dans ses étapes, ses moments, et son déroulement.

« Il faut être le plus efficace possible dans son boulot », « j'essaie de calculer un petit peu le temps qui me reste », « j'essaie d'équilibrer les choses », « j'essaie d'être plus strict avec moi », « je veux que dans ma tête ça soit structuré », « ça m'aide à classer un peu tout », « il faut être très méthodique », « il faut vraiment être organisé », « ça me permet une meilleure organisation dans mon travail », « faut s'organiser sinon on ne s'en sort pas », « il faut optimiser », « je me programme ma journée de travail », « je me fais un programme de ce que j'ai à faire », « je divise en nombre de cours », « je déduis un nombre d'heures à consacrer à chaque matière », « c'est pour bien tout gérer », « je découpe », « j'essaie d'être logique », sont ainsi les termes, les expressions, et les formulations rencontrés dans les entretiens des étudiants concernés par l'établissement de programmes de travail, qui clairement témoignent chez ces derniers et à l'occasion des "temps forts" de la pratique universitaire de la mise en oeuvre de dispositions comportementales plus gestionnaires et calculatrices.

A partir du moment où les étudiants ont affaire à des examens et non plus à un contrôle continu et régulier, la réalisation du travail personnel n'est plus soumise à un contrôle extérieur permanent et, en conséquence, doit être organisée et déterminée de manière plus autonome. A cet égard, le planning permet d'être plus efficace dans son travail, de déterminer des priorités, de définir des objectifs, de s'imposer une discipline, d'assurer un rythme...

« Il faut déterminer, il faut être le plus efficace possible dans son boulot, c'est-à-dire pas bosser une matière à faible coefficient plus qu'une matière à fort coefficient. Donc déjà il faut quand-même prévoir ça un peu oui puis quand tu as des examens qui sont étalés dans le temps (irrégularité versus contrôle continu), je pense aux précédents partiels [...] d'abord ça a commencé avec la l'anate-radio, une semaine, ensuite avec la parasito et l'autre semaine donc la bactério. Bon ben là il faut d'abord quand tu prépares ton emploi du temps admettons, moi je l'avais préparé trois semaines, non, deux semaines avant l'anate-radio, ben faut que tu te dises durant les deux premières semaines jusqu'à l'anate-radio ben faut que je case toutes mes heures d'anate-radio, puis ensuite faut que j'étale donc sur ce qui reste les heures de parasito et de bactério (les plannings est-ce que c'est quelque chose que tu faisais avant d'être en médecine ?) je l'ai fait pour le bac [premier grade universitaire] et puis après j'en n'ai pas refait non (et pourquoi la médecine plus que par exemple je sais pas prépa HEC ou math sup ?) parce que en fait en math sup on avait pas d'examen c'était un contrôle permanent donc et puis en fait on avait pas le temps de réviser tu avais un rythme de travail tel que le temps d'assimiler tes cours, il fallait gérer tout ton temps tu avais des colles donc en fait les colles c'était des révisions [...], c'est des révisions donc t'as pas non plus besoin de réviser en plus » {Étudiant en médecine, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Médecin acupuncteur homéopathe libéral}

Ces efforts scripturaux et graphiques pour « gérer », pour « systématiser », « organiser », « prévoir », « classer », « optimiser », « diviser », selon les propres termes de nos interviewés, sont autant de procédés qui participent d'une emprise et d'une maîtrise de soi.

La planification écrite fonctionne alors tout à la fois comme une technique de l'autocontrainte et de l'autodiscipline par laquelle les étudiants trouvent le moyen de s'obliger à faire les choses, de définir leurs propres obligations, de déterminer des priorités, de discipliner les pratiques et de rationaliser leurs comportements. Ces pratiques scripturales et graphiques permettent ainsi de raisonner ce qui, d'ordinaire, relève de la simple habitude, et de brider les tendances spontanées à l'action (« *En période de révisions, ce que j'essaie de faire c'est vraiment de me fixer des horaires précis, éviter je veux dire, je commence à travailler à 8 heures, je m'arrête à la limite vers 10 heures et demie, une petite pause, je mange à midi, je reprends à une heure et demie enfin tu vois d'être assez précise parce qu'après je sais qu'on dévie vite quoi* »).

III. L'établissement de programmes de révisions : une pratique discriminante

C'est donc clairement au moment des révisions et plus généralement des "temps forts" de l'année universitaire que les étudiants enquêtés pris dans leur ensemble produisent l'essentiel de leurs efforts de planification scolaire et se fixent un emploi du temps à suivre pour le travail personnel. Cela se vérifie chez les étudiants de troisième année de médecine comme de licence de sociologie. Mais les premiers opèrent alors dans des proportions et avec une intensité que n'égalent pas, tant s'en faut, ces derniers⁴⁴². C'est ainsi du point de vue de la fixation d'emplois du temps ou de programmes pour le travail personnel, nous l'avons dit, que se jouent les différences les plus patentes entre étudiants médecins et sociologues.

III.A. Les étudiants médecins, d'incomparables plus grands programmeurs de leurs pratiques scolaires que les étudiants sociologues

L'analyse des pratiques de planification du travail personnel par lesquelles les étudiants se fixent ou non un emploi du temps à respecter pour réaliser leurs apprentissages montre en effet très clairement que les étudiants médecins sont, outre le fait de travailler avec une grande régularité (*versus* à la dernière minute ou par à coup) en cours d'année, de plus grands programmeurs de leurs activités scolaires... Plus de la moitié des étudiants de licence de sociologie enquêtés dans le cadre de cette étude déclarent en effet travailler sans programme et ne jamais en établir, y compris durant les périodes de révisions, contre moins d'un cinquième seulement des étudiants de DCEM1.

⁴⁴² Or, les différences de fréquence ou d'intensité de la pratique sont ici à prendre sérieusement en compte ne serait-ce que plus une pratique scripturale et graphique est soutenue, fréquente et répétée et plus elle a de chance de donner à voir des rapports symboliques aux choses de la pratique, plus l'activité à propos de laquelle il est fait usage de l'écrit a de chances d'être médiatisée et mise à distance, définie et rationalisée... Des différences dans les fréquences de recours à une écriture particulière ne correspondent jamais seulement à des différences purement "quantitatives". Elles constituent également un saut "qualitatif" dans les manières d'être à la pratique pour l'accomplissement de laquelle il est fait usage de l'écrit. La distinction généralement opérée entre ce qui est d'ordre "quantitatif" et d'ordre "qualitatif" fait parfois oublier que ces deux dimensions entretiennent des liens étroits, et en l'occurrence qu'un changement de type "quantitatif" emporte nécessairement des transformations "qualitatives". Autrement dit, il n'est pas de différences à caractère quantitatif qui ne trouveraient dans les faits de "traductions" qualitatives. C'est dire combien les différences de fréquence dans les recours des étudiants à la programmation écrite ont encore partie liée avec des différences dans les manières d'organiser et de définir la pratique, mais aussi, de façon indiscernable, dans les manières d'être à la pratique. Concrètement, plus l'écrit intervient dans l'organisation de la pratique sociale et plus il vient réfléchir et infléchir, objectiver et rationaliser les modalités de la pratique, décomposer et recomposer ses étapes, catégoriser ses différents moments, mettre en ordre, calculer, gérer...

La pratique, quasiment systématique et générale du côté des étudiants médecins, reste donc le fait d'une forte minorité en licence de sociologie qui compte dans ses rangs une proportion extrêmement importante d'étudiants qui rejettent explicitement les contraintes temporelles, organisationnelles et comportementales les plus patentes du travail écrit de rationalisation ou, selon les cas, y résistent objectivement. Si les "temps forts" de l'année universitaire fonctionnent bien comme des véritables déclencheurs de pratiques scripturales et graphiques de rationalisation et de planification, on comprend dans le même temps qu'ils ne constituent pas, en la matière, une condition suffisante.

On peut donc se demander rapidement ce qui contribue à faire la différence ici même entre les différents étudiants (de façon interdisciplinaire autant qu'intradisciplinaire) et quels sont ceux qui, par exemple, préfèrent ne pas planifier leurs pratiques de travail à venir. Il nous semble qu'outre les variations dans la nature sociocognitive des tâches intellectuelles à réaliser, nous y reviendrons, le caractère scolairement et socialement inégalement sélectionné des deux populations, enfin l'aspect inégalement vocationnel et prestigieux de la formation entreprise, deux grands types d'arguments peuvent être avancés pour rendre compte des pratiques estudiantines : d'une part le rapport socialement différencié des étudiants aux formes objectivées de la culture ; d'autre part, le rapport des étudiants à l'avenir et donc au présent de leurs pratiques d'études dont l'effet se ressent, et pour cause, plus spécialement du côté des étudiants sociologues...

III.B. Des représentations négatives de l'écrit parmi les étudiants médecins

En troisième année de médecine, tout d'abord, où le rapport des étudiants à l'avenir de leurs pratiques d'études et à l'avenir professionnel ne constitue pas, au contraire, un obstacle à l'investissement scolaire et à la projection du présent, les rares étudiants rétifs à l'emploi de plans de travail écrit se distinguent clairement des autres étudiants médecins enquêtés par les représentations négatives qu'ils expriment vis-à-vis non de l'écrit en général mais des écritures les plus gestionnaires. Ces représentations, liées aux différentes expériences socialisatrices des étudiants, et en l'occurrence, pour ce que nous pouvons en juger ici, à des expériences de transmissions familiales plutôt négatives, font que ces derniers associent à l'écrit, ou à tout le moins certaines de ses formes, des sentiments rédhibitoires. C'est ainsi par exemple que ces étudiants perçoivent le recours aux pratiques scripturales tantôt comme une faiblesse mnésique, comme une défaillance mentale ou intellectuelle, tantôt comme une solution de facilité consistant à ne pas faire l'effort de se servir de sa mémoire ou de sa tête, ou encore, comme une maniaquerie, une pratique stressante ou génératrice d'angoisses...

« *Manies* » de « *grands mères* » et de « *vieux* », « *solution de facilité* », pratiques « *obsessionnelles* » ou « *ridicules* », sentiment d'exaspération et de « *ras le bol* », de « *stress* », tels sont les manières dont ces étudiants parlent des écritures et réagissent à nos questionnements pour marquer leur refus d'un usage régulier de listes, de mots pour mémoire, et celui d'user de plans ou de plannings pour le travail. Si toutefois, il faut le préciser, ces étudiants usent dans le même temps de dispositifs écrits d'objectivation comme les agendas ou les calendriers pour imprimer à leurs pratiques de travail une certaine organisation, ils n'en dénigrent pas moins sèchement (« *ça m'énerve* » ; « *je n'aime pas me stresser tout le temps comme ça* ») toutes formes de recours par trop systématiques, à leurs yeux pointillistes et maniaques, à l'écriture des activités. Ce qui donc démarque ces étudiants de leurs homologues, ce n'est pas tant une distance socio-culturelle aux formes de la culture écrite qu'une perception socialement dévalorisée, donc dévalorisante, intériorisée comme telle au fil de leurs expériences socialisatrices, de certaines activités d'écriture

perception que précisément l'on ne retrouve pas chez les autres étudiants médecins dont l'effet se mesure par une réticence objective à l'emploi de ce genre de dispositifs pratiques d'organisation.

« (Alors que cette étudiant vient d'expliquer qu'il ne faisait pas de plannings et que je le relance sur les listes de choses à faire...) pfff (...) oh ça m'est arrivé mais ça, il faut vraiment que j'ai beaucoup de choses dans la journée à faire pour noter, c'est vrai que euh j'aime pas bien cette manie de noter euh comme font les grands-mères et tout elles notent tout elles mettent des petits mots dans les frigidaire et tout, ça ça m'énerve... j'aime bien noter mais pas à outrance quoi il faut savoir euh je n'aime pas les gens qui notent tout le temps tout euh et qui ne font aucun effort de mémoire en fait, ça ça m'exaspère, et moi je note les choses euh... euh je les note même si euh je fais un effort de mémoire à chaque fois quand-même (et pourquoi est-ce que ça t'exaspère ?) parce que c'est une solution de facilité et que je n'aime pas les solutions de facilité quoi je trouve euh... il y en a chez qui c'est obsessionnel de tout noter et puis euh... c'est trop facile quoi, je trouve ça trop facile et je trouve ça euh, ouais, c'est une solution de facilité et que c'est... non puis faut entretenir sa mémoire (avec un peu de dégoût) je vois souvent c'est les vieux qui font ça, et c'est vrai que ma mère de temps en temps elle le fait aussi (en souriant parce qu'il trouve cela idiot) alors qu'elle sait pertinemment euh ce qu'elle a à faire mais faut qu'elle note tout et ça ça m'énerve, même des trucs euh, bénins ça m'énerve ! » {Étudiant, Père : Chirurgien, Mère : Sans profession, propriétaire immobilier}

Extraits des notes ethnographiques

Les propos de cette étudiante montrent clairement, au fil de l'entretien, qu'elle tient en horreur bon nombre des pratiques d'écriture qui ont partie liée avec l'organisation, la gestion, la planification des activités. Elle n'aime pas faire de listes parce que, nous expliquait-elle, elle sait ce qu'elle doit faire : écrire reviendrait ainsi implicitement à ne pas disposer de toute sa présence d'esprit : ne pas savoir ce que l'on doit faire (« *Je n'aime pas faire de listes... je n'aime pas après ça fait trop, quand c'est trop strict euh faut tout le temps faire des listes et puis bon faut tout noter sur un papier donc euh (...) puis c'est pas grave même si on oublie je préfère (...) travailler ma tête (rires)* »). Les pratiques d'écriture qui ont partie liée avec l'autocontrainte ou d'autodiscipline tendent à être rejetées en raison du stress et des angoisses qu'elles lui procurent (« *Je n'aime pas me stresser comme ça* »). Certaines lui apparaissent en outre « *ridicules* » comme le fait, par exemple, d'établir des listes de choses à dire avant un coup de téléphone (« *(rires appuyés) Je trouve ça ridicule (rires) ... réfléchir de tête oui mais noter non non* »). Les représentations qu'elle met en oeuvre en rapport à ce type d'écrits, indissociables de ses propres expériences sociales, ont clairement à voir avec la perception de la pratique d'écriture comme d'une « béquille mentale ». Elle préfère faire travailler sa tête, n'a pas besoin d'écrire pour se rappeler les choses... Écrire est présenté comme une « *facilité* » consistant à ne pas faire travailler sa « *tête* » (une tête, c'est fait pour servir), donc sa mémoire. L'écriture ne constitue pas pour elle un recours indispensable à la bonne marche des activités. Bref écrire, c'est ne pas être toujours en totale possession de ses moyens... Durant l'entretien, cette étudiante établit un lien entre ce que représentent pour elle ce type d'écritures et des expériences négatives indissociables, notamment, des pratiques scripturales de sa propre mère. Celle-ci est invoquée à de nombreuses reprises pour justifier son dégoût, son stress, ses angoisses. Sa mère est décrite comme une femme passant son temps à écrire tout ce qu'elle doit

faire. On imagine une mère perpétuellement préoccupée par la mise en écriture des choses à faire, comme quelqu'un de stressé, qui craint sans cesse d'oublier quelque chose. Tout se passe comme si les pratiques scripturales de la mère, surabondantes, démultipliées, renouvelées, permanentes, conduisait cette étudiante à voir l'écrit comme une source de pression, de surmenage, comme un devoir-être trop pesant. Cette étudiante évoque ainsi, sur un ton presque agressif, d'anciennes pratiques ou situations d'écriture imposées et patronnées de l'extérieur par sa mère, subies comme autant d'obligations et vécues sur le mode de la punition... En cours d'entretien, elle parle même des plans et des plannings à la troisième personne comme s'il s'agissait d'une autorité extérieure, étrangère (« *s'il nous dit* » ceci ou cela...). « *Ma mère fait des listes tout le temps et j'en ai ras le bol (rires jaunes). (En souriant jaune) Je la vois faire ses listes, cocher la petite liste euh je crois que je ne supporte plus ça (...) pour n'importe quoi, on part en voyage ou on va faire les courses alors ça les courses ça, je ne supporte pas parce que souvent quand je suis chez moi c'est moi qui fais les courses avec mon père et ma mère fait les listes, avant c'était à moi de lire la liste et je supporte pas ça euh ouais elle est fait vraiment des listes pour tout n'importe quoi et donc moi euh je n'aime pas du tout, je crois que j'en ai trop eu de listes (c'est en réaction alors ?) (dit furtivement comme une chose difficile à avouer) en réaction contre ma mère (rire jaune)* ». Ce passage est intéressant à double titre, car il est à la fois l'indicateur d'habitudes familiales scripturales et l'indicateur d'une transmission négative de certaines formes de l'écrit. L'écrit est présent mais il est approprié négativement dans la relation avec la mère et fait désormais l'objet d'un dégoût. Ce rapport ne vaut pas que pour les listes mais les pratiques scripturales et graphiques d'organisation en général. Elles sont à la fois présentes dans nombre de situations de la pratique de mon interlocutrice mais font en même temps, pour certaines, l'objet d'un rejet... {Étudiante, Père : Carrossier automobile, Mère : Agent de service dans une école}.

III.C. Avenir informulable, désaffection des études, études sans enjeux et dispositions hédonistes parmi les étudiants sociologues

Du côté des étudiants sociologues, les différences s'établissent tout à la fois du point de vue des rapports que ces derniers entretiennent aux formes de la culture écrite et à l'avenir de leurs pratiques d'études. Le rapport à l'avenir des pratiques apparaît en effet, une fois encore, dans ce contexte d'études, comme une dimension discriminante des comportements organisationnels et prévisionnels de ces étudiants tels que tout au moins ils se dessinent en périodes de révisions. Cela se comprend fort bien si l'on considère que l'avenir, à partir du moment où il demeure pour certains indéfini, irrésolu, incertain, informulable, peut constituer un sérieux obstacle non seulement à l'investissement scolaire proprement dit, mais aussi à la mise en perspective des activités présentes ne serait-ce qu'en raison des difficultés que d'aucuns peuvent du même coup éprouver à se projeter dans le futur et à conférer un sens (une direction et une signification) à leurs efforts d'apprentissage par exemple en fonction d'objectifs clairs, définis, et mobilisateurs...

Même s'il convient d'avancer avec prudence, on remarquera que les étudiants sociologues qui, en périodes de révisions, s'efforcent d'établir des programmes et de travailler dans le respect d'un emploi du temps écrit ne se distribuent pas au hasard de ce critère. C'est ainsi que l'on peut constater une rupture assez nette entre d'un côté les étudiants sociologues qui, d'une façon ou d'une autre, investissent le présent de leurs études en fonction d'un projet scolaire ou professionnel précis, et, de l'autre, les étudiants pour lesquels les études de sociologie soit ne représentent pas un enjeu d'avenir mobilisateur soit constituent une manière de retarder l'entrée sur le marché du

travail, une position d'attente adoptée souvent faute de mieux... On peut, à cet égard, faire schématiquement le départ entre plusieurs types d'étudiants.

III.C.1. La programmation des activités dans la projection du présent

C'est parmi les premiers que l'on rencontre en effet les étudiants qui établissent des plans et des programmes de révisions même si tous ne sont pas nécessairement concernés par cette pratique. On y trouve tout d'abord les rares étudiants qui envisagent de suivre des études de sociologie sur le long terme, si possible pour devenir enseignants-chercheurs, et qui, dans cette optique, s'avèrent à la fois les plus enclins à un investissement régulier et soutenu mais aussi à la production d'efforts rationnels d'organisation et de planification. Outre les plans de travail éventuellement établis à l'occasion des révisions, ces étudiants se démarquent essentiellement de leurs homologues par leurs nombreux actes écrits d'organisation et de programmation *au fil de l'année universitaire* : démultiplication des classements par lesquels ils cherchent à structurer leur savoir et à rentabiliser l'usage des documents accumulés (notes de lecture, de cours, annotations diverses...) ; listes de lectures à faire (*versus* bibliographies enseignantes), planifiant les lectures à venir ; listes de choses à faire définissant les actes de la pratique ultérieure ; listes de cotes de bibliothèque afin de disposer des références des documents consultables, etc.

Ces étudiants parlent fréquemment en terme de structuration, d'organisation, d'efficacité de leur travail personnel. Leurs pratiques scripturales et graphiques d'organisation sont aussi plus régulières, plus assidues, plus diversifiées et nombreuses que celles rencontrées chez leurs homologues. Il ne s'agit pas ici de travailler dans la perspective d'un futur proche, pour obtenir sa seule licence, en "potassant", par exemple, les cours avant les examens, au cours d'une période relativement réduite, mais plutôt d'accumuler les lectures, de fréquenter les auteurs, d'investir la recherche, etc., dans un rapport d'identification globale aux pratiques de ceux qu'ils aspirent devenir (« *je cherche à me constituer un capital de lecture pour la thèse* » nous explique l'un d'eux)...

On trouve également parmi cette catégorie d'étudiants sociologues, concernée par l'établissement de plans et de programmes pour le travail personnel, tous ceux qui, porteurs d'un projet professionnel ou scolaire précis dont la réalisation se trouve conditionnée par l'obtention d'une licence, travaillent prioritairement dans une perspective à court terme une matière d'études qui, pour ne pas toujours les laisser indifférents, ne constituent pas pour autant une vocation, tant s'en faut. Il ne s'agit pas ici, à l'inverse des étudiants évoqués ci-dessus, de travailler à devenir soi-même le meilleur sociologue possible, mais avant toute chose de travailler pour ne pas rater le coche de la licence. Ces étudiants, pour leur part davantage portés sur la matière des cours, produisent ainsi l'essentiel de leur effort à l'approche des examens ("bachotage" final). Il ne s'agit ni d'en faire trop, ni de ne pas en faire assez. Il s'agit de valider ses Unités de Valeurs et son année d'études afin d'obtenir le diplôme escompté pour se réorienter. Soucieux d'obtenir leur licence de sociologie pour réaliser le projet de leur choix (entrer en IUFM par exemple), ces étudiants se font plus méthodiques, préparent leurs révisions, adoptent un rythme de travail incomparablement plus rapide, disciplinent leur pratique, cherchent à se concentrer le plus possible sur leurs révisions et, dans cette optique, établissent généralement des plannings qui organisent, répartissent, imposent des limites et fixent des repères...

III.C.2. Des études conjuguées au présent

Les seconds, en revanche, ceux qui n'investissent pas leurs études d'un projet défini, constituent le gros des étudiants qui affirment ne jamais établir d'emploi du temps pour le

travail personnel. D'un côté, on rencontre les étudiants sociologues, en position d'attente, pour qui la question du futur immédiat demeure informulable, indécise, incertaine. Ces derniers, outre le fait de ne pas avoir d'idée sur la voie professionnelle qu'ils pourraient ou voudraient suivre, n'envisagent pas non plus leur avenir en sociologie qui ne suscite guère leur enthousiasme. Et s'ils projettent toutefois de poursuivre en maîtrise, ce n'est souvent que faute de mieux, pour attendre d'éventuelles solutions ou pour ne pas précipiter leur entrée sur le marché du travail. Bref, dans ces conditions, ces étudiants éprouvent de réelles difficultés à mettre en perspective leurs propres pratiques d'études, à projeter le présent de leurs activités universitaire et à les investir d'enjeux mobilisateurs. Leur situation peut ainsi aider à comprendre, au moins pour une part, non seulement leurs difficultés à se mettre au travail, à se mobiliser, mais également leur tendance à fournir un travail au coup par coup, parfois de dernière minute, souvent sans conviction (sans envie), sans planification, qui ne parvient pas à trouver les perspectives nécessaires pour se discipliner, et la discipline minimale nécessaire pour être calculé et "pré-figuré", y compris dans les temps forts de l'année universitaire.

Autre cas de figure, à certains égards encore plus tranché, les étudiants sociologues qui, d'une façon ou d'une autre, ont déjà un pied en dehors des études, lesquelles ne constituent pas ou plus un enjeu majeur pour eux. C'est le cas par exemple des étudiants qui, à côté d'une activité professionnelle stable (infirmière, enseignant), ont repris les études en sociologie, avant tout « *pour le plaisir* » d'étudier et sans enjeux de certification. Pour ces derniers, les études s'apparentent à un loisir studieux, vécu sur le mode de l'*otium* (de l'*otium studiosum*, de l'oisiveté ou de l'occupation studieuse) par définition incompatible avec la contrainte, le calcul, l'effort explicite, et tout ce qui, de près ou de loin, s'oppose au principe de plaisir. L'établissement de plan ou de plannings pour le travail serait ainsi la négation même de ce pour quoi ils reprennent les études, de la manière dont ils entendent vivre ces dernières (« *il y a une planification mais euh qui est euh (...) qui fait... que je fais ouais... je repousse toujours en dernière minute de euh... c'est pas un travail régulier quoi* ») qui, de surcroît, n'emportent d'autres enjeux que ceux qu'ils veulent bien y placer. Car en effet, qui dit programmes ou plannings écrits dit contraintes, disciplines et obligations. Qui dit obligations ou contraintes dit devoirs ou astreintes. Ces étudiants n'entendent pas se forcer ni s'obliger mais avant tout se faire plaisir. Si cela passe, tant mieux ! Sinon, tant pis !

C'est également le cas de ces étudiants (dont le pion est en quelque sorte la figure de proue) qui, dans une large mesure désengagés de leurs études, entretiennent un rapport déréalisé à leur avenir et investissent d'autres centres d'intérêt que les études proprement dites, exercent une activité salariée davantage pour répondre à des pulsions d'autonomie que pour de réels besoins matériels, sortent, multiplient les fêtes, les sociabilités amicales, entendent profiter des plaisirs de la vie, vivre au jour le jour, ne pas « *se prendre la tête* » avec les études, ne pas en faire plus que le minimum (« *moi je n'en fais pas plus qu'il n'en faut* »)... Ces étudiants se rendent à l'université de façon occasionnelle, travaillent à leurs moments perdus, sans s'inquiéter (« *Je pense que l'an prochain je serai plus organisé pour ma seconde licence (rires)* ») et improvisent de brèves révisions parfois limitées à la relecture d'un cours la veille d'un examen quand ils ne l'abordent pas, plus simplement encore, les "mains dans les poches". Ces étudiants revendiquent ostensiblement par leurs propos, leurs attitudes, leurs réactions aux questions qui leur sont proposées en cours d'entretien, leur dilettantisme, voire même leur eudémonisme dans le cadre desquels ils dénigrent les contraintes ou le manque de spontanéité des pratiques scripturales de planification et d'organisation. L'absence de régularité et de règles dans le travail est ainsi fréquemment réclamée comme une condition fondamentale de celui-ci : « *ce n'est pas réglé et à la fois disons que je le vis d'autant mieux que c'est pas réglé en fait* ».

III.C.3. Dispositions hédonistes et distance aux formes de la culture écrite

Si le rapport des étudiants sociologues à l'avenir de leurs études, qui n'est pas d'emblée résolu par la nature de la formation elle-même, exerce donc une influence marquée, somme toute socio-logique, sur leurs pratiques de planifications écrites, il faut également ajouter que les discours tenus sur l'écrit par ceux de nos enquêtés qui affirment ne jamais établir de plan pour le travail personnel traduisent parfois non seulement un refus de l'écrit dans ce qu'il peut impliquer comme contraintes imposées à soi-même mais également, de façon indiscernable, une manière de percevoir le monde et d'être au temps qui pour une part nie la possibilité de prendre emprise, de contrôler, de prévoir ou de planifier les événements. Que ce soit parce que ces étudiants multiplient les expressions qui indiquent que le temps, les événements, la vie plus généralement sont pour eux relativement imprévisibles et inattendus, donc impropres à la planification (« *Les choses changent selon l'humeur et selon plein d'autres trucs* »)... Ou que ce soit parce qu'ils affirment avoir renoncé à élaborer des plans de travail qui, de leur point de vue, ne leur servaient à rien puisqu'ils ne parvenaient pas à les tenir ou à les respecter et traduisent ainsi leurs difficultés à maîtriser les moyens matériels de la maîtrise du temps là où d'autres, pourtant, pensent avant tout ces plans comme des « *schémas théoriques* » reformulés au gré des retards et des avancées du travail utiles avant tout pour les repères qu'ils fournissent à la pratique.

« (Est-ce qu'il vous arrive de... de vous faire des plannings, que ce soit sur une semaine, davantage ?) non, tt, jamais (où vous vous dites euh aujourd'hui de telle heure à telle heure je fais ça...) Ah non moi si je me dis ça je ne fais rien donc c'est pas la peine, (avec dégoût) ah non non ça ça me... je ne peux pas me tenir à des choses comme ça (moue) je ne sais pas parce que... moi le travail c'est un truc plus euh... comme ça il y a des jours où je ne vais pas travailler un jour où je travaille je sais pas c'est complètement aléatoire je n'aime pas programmer les moments où je travaille, le moment où je travaille c'est le moment où dans ma tête c'est déjà construit quoi, donc je sais que quand je vais écrire ça va, ça va sortir et euh des fois je réécris enfin bon... non je ne planifie rien, généralement, je fais les choses comme ça dans ma tête quoi plus. C'est toujours pareil c'est un truc qui... contraignant ou je ne sais pas c'est peut-être pas dans ma nature, c'est peut-être tout simplement ça hein je crois que en fait euh, il faut essayer de correspondre à sa nature et moi ça doit pas être ma nature de planifier les choses comme [...] c'est pas un truc euh je sais pas ça m'est jamais venu à l'idée vraiment en fait, bon je sais à peu près ce que j'ai à faire, quand faut que je le fasse, puis voilà je fais en fonction mais j'en vois pas l'utilité pour moi hein, je sais que pour des gens ça peut être euh je sais que ça peut être utile mais pour moi non [...] moi je euh, je préfère faire les choses comme ça, je ne fonctionne pas comme ça » {Étudiant, Père : Conservateur, Mère : Professeur de français, de philosophie, et de communication pour adultes, Surveillant d'externat, sans projet professionnel précis}. « (Plannings ?) Ah non non c'est tout dans la tête, c'est tout la tête, je n'écris rien sauf si vraiment euh je pense oublier mais je crois pas que j'oublierai quelque chose, j'oublie je mémorise tout euh je sais de toute façon (et pendant les périodes de révisions ?) Ah si oui pendant la période de quand non j'ai une semaine où je dois réviser, ça m'arrive de prendre une feuille et puis de dire "bon ben le matin euh j'essaierai de faire ça, l'après-midi je prendrai le temps de faire ça", mais c'est difficile à suivre, je n'y arrive pas (rires)

parce que j'ai toujours autre chose à faire à côté donc euh, je prends facilement du retard sur ce que j'ai prévu [...] ou euh ce que j'avais prévu de faire le matin eh ben j'ai pas eu le temps de tout faire donc euh je recommence l'après-midi donc ce qui était prévu l'après-midi est repoussé, donc c'est pour ça que je n'aime pas trop planifier parce que je sais qu'à chaque fois que je planifie quelque chose ça ne se fait pas, donc je préfère faire comme ça ou bon là on va avoir 15 jours de vacances en avril, j'ai mes parents qui partent une semaine et puis après j'ai une semaine de libre où je sais bien que je devrais réviser mais je sais que si je m'amuse à préparer mes 15 jours euh l'après-midi je travaillerai ça ça et ça, je sais que ça ne se fera pas, ce n'est pas possible, j'arrive pas à suivre euh [...] je préfère faire comme euh dans ma tête et je dis bon ben je sais quel cours je vais revoir bon je me débrouille pour le faire dans la semaine mais euh je sais tous mes cours que je vais réviser donc euh mais sinon je planifie pas à l'écrit parce que de toute façon il y a toujours quelque chose d'imprévu donc c'est ça chamboule tout » {Étudiante, Parents : Gardiens d'immeuble, Souhaite faire les IUFM} « A chaque fois que je fais des plannings je n'arrive pas vraiment à les tenir quoi je sais que comme l'année dernière par exemple il y avait eu les vacances de février ou de, même les vacances de Pâques, j'avais dit "bon ben je pars 15 jours" on était parti sur la côte avec mes parents, j'avais dit "bon pendant les trois premiers jours informatique, trois jours d'après tel...", et en fait euh, j'ai quand-même du mal à m'y tenir quoi par exemple les trois premiers jours on va aller marcher dans la montagne je ne vais rien faire et (en souriant) du coup tout le planning est décalé et... c'est pas évident... de toute façon, ce n'est pas un plan écrit quoi il est (en souriant) dans ma tête toujours hein je note pas. Je me dis "trois jours pour telle matière trois jours pour telle autre trois jours pour telle autre" mais je note jamais ça, nan (même pas pendant les révisions ?) Nan parce que je sais à peu près euh ce que j'ai à travailler par exemple ce qui nous prend du travail c'est quand-même le dossier en socio bon ben l'année dernière euh, je passais vraiment... j'y passais bien 10 jours entiers sur le dossier pour finir de rédiger finir de lire euh pour aller le taper après et puis bon après une fois que j'ai vraiment fini mon dossier je passe à autre chose... nan puis c'est vrai que c'est pas... un planning ça ne sert à rien de le noter parce que il y a toujours des imprévus des choses comme ça et euh, enfin c'est pas possible de toujours faire ce qu'on... ce qu'on a décidé donc il faut remettre je ne sais pas euh plus tard, le lendemain, je veux dire les choses changent de toute façon selon l'humeur et selon plein d'autres trucs donc euh... » {Étudiante, Père : Professeur de chimie à l'Université, Mère : Sans profession, Souhaite faire une maîtrise, sans projet professionnel précis}.

IV. De l'inégale programmabilité des actes d'apprentissage en DCEM1 et en licence de sociologie ?

Outre le fait que l'utilisation de dispositifs écrits de programmation du travail personnel est, tout spécialement lors des phases de révisions, une pratique incomparablement plus répandue du côté des étudiants médecins troisième année que du côté des étudiants de

licence de sociologie, les plannings ou plans de travail des étudiants médecins frappent encore par leur logique chronométrique et leur aspect systématique. Les programmes de révisions des étudiants médecins tranchent en effet par l'acuité prévisionnelle avec laquelle ils définissent les tâches à accomplir, leurs moments, leur déroulement, et découpent des séquences d'activités...

Le plus souvent construits sur des périodes renouvelées d'une à deux semaines (bien qu'ils puissent faire l'objet d'un ajustement journalier : « *comme je le respecte jamais, je le refais tous les jours, tous les soirs en arrivant chez moi : "non, tu n'as pas fait ça, donc tu le remets le lendemain matin"* ») et ainsi redéfinis à plusieurs reprises, les plans de ces étudiants organisent souvent la pratique jusque dans le détail, divisent, découpent, calculent, hiérarchisent, quadrillent au plus serré les différents actes de l'apprentissage dans le temps objectivé (« *je prends une matière que j'ai à réviser dans un laps de temps, je divise en nombre de cours...* » ; « *ça m'arrive aussi de mettre mon emploi du temps de la journée si je travaille, surtout pendant les révisions, je ferai telle matière de telle heure à telle heure* »), et aménagent parfois, dans les cas les plus marqués, les temps de pauses, le temps des repas...

« En général je me fais des programmes exhaustifs, comme ça je préfère en faire assez plutôt que de dire "oh là là"... me reposer sur mes lauriers, me dire "tu as tout fait aujourd'hui, c'est bien ma fille". Donc je me fais vraiment un programme monstrueux que je ne respecte jamais mais j'en fais pas mal quand-même. En fait, je note alors "lundi, telle date, tu as tac tac tac à faire" et des fois je mets les horaires aussi, de huit à neuf tu fais ça, de neuf à dix... des fois c'est de dix heures à dix heures et quart : ta pause... des fois je me dis aussi, ça m'a sauvée ça déjà, "tu t'accordes pendant la dernière semaine une demie heure pour le repas, point !" » {Étudiante, Père : ONQ, Mère : Coiffeuse}

Divisé par matières de cours elles-mêmes subdivisées en une série de chapitres et de sous chapitres, le travail personnel à réaliser est *arithmétiquement* découpé par le nombre de cours et de chapitres à réviser dans une suite d'unités temporelles relativement courtes, définies et réparties en fonction d'un capital temps à utiliser : une matière par semaine, deux chapitres par jour, un chapitre par demi-journées, une partie de chaque cours toutes les deux heures, par exemple. « *Bon alors supposons que j'ai deux matières et que pour tout faire il me reste un mois disons, et moi dans la première matière j'ai trente chapitres et trente chapitres dans l'autre, donc c'est logique je vais faire minimum un chapitre de chaque matière par jour, en gros c'est schématique mais ça s'organise comme ça* ».

« Je marque euh... je prends une matière que j'ai à réviser dans un laps de temps donné, je divise en nombre de cours donc tel jour c'est le chapitre machin, pour essayer d'être dans les temps parce que je le tiens jamais d'ailleurs, mais c'est pour fixer les idées (c'est pour se forcer un peu ?) (en souriant) Ouais ! Voilà exactement mais c'est jamais tenu [...] pour les terminaux c'est fait sur un mois (et est-ce qu'il vous arrive de marquer par exemple "lundi de 8 à 10 faire telle chose de 10 heures à midi..." ?) c'est-à-dire que, non, c'est pas aussi détaillé que ça. C'est dans la journée il faut que je revois le chapitre machin. Donc je fais dans l'ordre que je veux après, mais je sais que dans la journée je dois avoir vu deux chapitres je sais pas d'hémobio, deux chapitres de parasito et machin [...] Puis comme (rires) quand je suis vraiment en retard, on s'active un peu ».
{Étudiante, Parents : Architectes}. « J'essaie de calculer un petit peu le temps qui

me reste avant l'examen, le temps que je peux consacrer au boulot qui me reste avant l'examen, de calculer un coefficient d'importance par matière en fonction du nombre d'heures et puis du coefficient de l'examen puis j'en déduis donc un nombre d'heures particulier à consacrer à chaque matière. [...] C'est un truc bien précis sur le papier mais un peu moins dans les fait (rires) [...] Je veux dire c'est bien déterminé je me dis sur le papier du moins je note (rires), lundi de 8 à 10 réviser par exemple c'était la parasito au précédent partiel » « Il faut déterminer, il faut être le plus efficace possible dans son boulot, c'est-à-dire pas bosser une matière à faible coefficient plus qu'une matière à fort coefficient. Donc déjà il faut quand-même (prévoir ça un peu ?) oui puis quand tu as des examens qui sont étalés dans le temps, je pense aux précédents partiels [...] d'abord ça a commencé avec la l'anate-radio, une semaine, ensuite avec la parasito et l'autre semaine donc la bactério. Bon ben là il faut d'abord quand tu prépares ton emploi du temps admettons, moi je l'avais préparé trois semaines, non, deux semaines avant l'anate-radio, ben faut que tu te dises durant les deux premières semaines jusqu'à l'anate-radio ben faut que je case toutes mes heures d'anate-radio, puis ensuite faut que j'étale donc sur ce qui reste les heures de parasito et de bactério » {Étudiant, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Médecin acupuncteur homéopathe}. « Je me donne des échéances, je me dis : "il faut absolument que je fasse l'hémobio en 4 jours", je peux mettre 4 jours pour faire l'hémobio et après je me dis : "il faut que j'attaque ça", tu vois ? Alors il se peut que je le marque comme ça, dans mon carnet, pour essayer de me motiver, comme je disais avant de regarder avant de commencer à travailler, regarder mon planning, "tiens aujourd'hui"... alors que je sais pertinemment que je travaille cette matière mais je regarde comme ça pour essayer de me motiver » {Étudiante, Père : Directeur d'un magasin FNAC, Mère : Directrice d'école maternelle retraitée}. « Je me fais des plannings par écrit pendant les révisions par contre euh là je les écris, et puis je suis pas euh... c'est-à-dire quand on part vraiment pour travailler style bon dans les vacances qui arrivent qui sont des fausses vacances d'ailleurs euh bon ben on part en disant qu'on va travailler certainement 8 heures par jour euh minimum quoi, donc euh bon je sais à peu près le temps qu'il me faut par matière, quelles sont les matières importantes suivant les coefficients je vais travailler vraiment des matières... euh bon, quand la date des examens approche vraiment je peux même établir euh le nombre d'heures selon les coefficients pour euh être à peu près logique dans ce que je fais parce que parfois c'est vrai qu'on a tendance à donner du temps démesuré à des matières qu'on aime bien et qui finalement comptent pas beaucoup quoi puis comme finalement le but c'est quand-même d'avoir le... l'année bon c'est pas le plus important mais c'est quand-même euh c'est un peu important parce que c'est ce qui nous fait avancer malgré tout donc euh voilà j'essaie de fonctionner un peu logiquement, et puis de planifier par écrit tout ça, je cerne ce que j'ai à faire et euh par exemple je vais marquer les matières que j'ai à travailler je remarque toutes les matières que j'ai à travailler et je me prévois mon planning de la journée par exemple avant de partir ou le soir d'avant, ça m'arrive euh le soir d'avant de me dire tiens demain ben je vais faire ça ça et ça, mais ça c'est pendant, pendant l'année aussi, mais

pendant les révisions je le fais particulièrement parce que là il faut vraiment être euh bien systématique pour rien oublier pour tout faire correctement mais dans l'année oui ça m'arrive de le faire, mais plus rarement... et puis bon après j'essaie de suivre mon programme autant que possible qui est souvent d'ailleurs plus ambitieux que bon (rires) ce que je peux faire véritablement mais bon ça c'est [...] c'est pour me donner un objectif pour avancer pour avoir la sensation d'avancer je sais pas euh ouais pour me donner euh pour savoir euh exactement ce que je vais faire j'ai besoin de savoir ce que je vais faire pour pas me poser 36 questions au moment de travailler, je prends euh les documents dont j'ai besoin et puis bon c'est parti quoi, j'essaie de préparer euh bon j'ai des... je fonctionne comme ça j'ai des fiches euh, mes feuilles sont dans des petites chemises bon ben je prends les chemises que je veux euh puis voilà [...] faut dire que pendant les révisions aussi les programmes augmentent de plus en plus donc c'est vrai que, j'ai peut-être tendance à vouloir le faire... dans l'année comme on a des plus petits programmes bon ben tu te souviens facilement de ce que tu as déjà fait, mais c'est vrai, (en souriant) que plus les programmes augmentent, on est obligé d'être plus rigoureux au niveau de je ne sais pas de la gestion de notre travail quoi, de l'écrire de cocher ce qu'on a déjà fait parce que au bout d'un moment on sait plus bien euh (en souriant) où on en est tellement qu'on fait des couches sur couches euh donc c'est vrai que mes plannings ils sont peut-être de plus en plus euh... détaillés quoi » {Étudiant, Père : Kinésithérapeute, Mère : Sans profession}.

Sans doute la proximité sociale⁴⁴³ que les étudiants médecins entretiennent dans l'ensemble, de par leurs origines sociales (milieux sociaux fortement dotés en capital scolaire et en capital culturel) et scolaires, aux formes de la culture écrite permet-elle de rendre compte pour une part et comparativement aux étudiants sociologues de la fréquence avec laquelle ceux-ci recourent aux pratiques de planifications écrites lors des périodes de révisions et de la forme systématique et rationnelle qu'ils impriment à leurs programmes. Sans doute doit-on y voir également un effet du caractère vocationnel, donc mobilisateur, de la matière d'études médicales, de l'entraînement intensif et "monitoré" reçu dès la première année du concours, et peut-être même encore de la subordination des pratiques intellectuelles à un avenir professionnel défini qui, en permettant à ces étudiants de se projeter en avant, réunit l'une des conditions sans nul doute nécessaires à l'adoption de postures rationnelles et prévisionnelles...

Mais l'argument reste insuffisant. Car tout porte à croire que le caractère codifié, systématique, délimité, des savoirs médicaux et des relations d'apprentissage intervient également de manière décisive dans les conduites prévisionnelles des étudiants de DCEM1 et dans la forme que ces derniers impriment à la programmation de leurs pratiques. S'agissant d'apprendre "par coeur" une série de contenus pré-définis sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir, ceci en fonction d'objectifs de connaissance précis (QCM, QROC, QRM, QRL...) et à partir d'une matière professorale prémâchée, planifiée par les divisions et les partitions, les étudiants médecins peuvent appuyer leurs efforts d'organisation sur la structure existante d'un savoir "déjà là", "déjà" organisé et objectivé en une multitude d'unités de sens distinctes : matières, chapitres, énoncés de base, définitions,

⁴⁴³ Car elle peut avoir partie liée avec des propensions socialement constituées à user de techniques scripturales et graphiques d'objectivation du monde et de gestion des activités...

énumération de mécanismes, de pathologies, de signes biologiques, séméiologiques, fonctionnelles d'une maladie, de traitements...

Systematiquement divisées, ces unités discursives distinctes et circonscrites proposent ainsi aux étudiants, *de facto*, un ensemble de jalons, de prises et de repères indiscernablement intellectuels et matériels susceptibles d'être pensés et organisés en autant d'étapes et de séquences de travail spécifiques (tant de matières, tant de chapitres...). Parce qu'elle porte sur des corpus de connaissances existants et finis (x chapitres de y pages dans z matières...), la pratique d'apprentissage peut faire l'objet d'une programmation et d'un découpage temporel relativement plus précis (un chapitre toutes les deux heures, par demi-journée...) que s'il s'agissait d'un travail de fabrication intellectuelle, moins réitératif et plus génératif, dans le cadre duquel les contours et les contenus de la connaissance, nécessairement plus flous et plus vagues, sont aussi moins délimités et délimitables.

En troisième année de médecine, la matière du cours confine ce qu'il faut savoir et donc la matière du travail personnel à réaliser. De ce point de vue, le travail à réaliser porte sur des contenus bornés, qui comprennent un début et une fin clairement matérialisés, et qui, en retour, définissent et délimitent ses propres contours. Hormis les compléments d'informations occasionnellement apportés à la matière professée, nul n'est besoin de chercher ailleurs que dans les cours le contenu des apprentissages. Le champ des investigations n'est ni ouvert ni extensif. Il ne s'agit pas ici d'"inventer" ou de constituer son propre savoir par l'accomplissement d'un ensemble de cheminements intellectuels, de parcours lectoraux, de constructions intellectuelles, etc., plus ou moins spécifiques et "personnels". L'effort d'apprentissage est tout entier centré sur la matière du cours et peut échapper du même coup aux aléas des allées et retours dans les travées d'un savoir qui s'offrirait à la connaissance comme un savoir en cours de construction. Une fois mémorisés et maîtrisés les différents états du savoir confiné dans les cours, les annales d'examens, etc., le travail sera considéré comme achevé...

En d'autres termes, la programmation des activités peut, en troisième année de médecine, s'effectuer à partir d'un "déjà connu", d'un "tangibile" si l'on peut dire, c'est-à-dire dans les conditions d'une connaissance préalable, pleine et entière, des tenants et des aboutissants du travail personnel à réaliser, des contenus à explorer, des objectifs à atteindre, des choses à faire... La programmation raisonne donc sur de l'existant et du connu. Les savoirs et les schèmes mis en oeuvre dans la transmission étant ainsi déterminés et réglés dans leur principe de fonctionnement, ils contribuent non seulement à limiter les imprévus de la pratique d'apprentissage, mais confèrent également aux différents gestes de l'étude cette constance qui assure la prévisibilité. On sait ce qu'on doit faire, et comment le faire...

Dans ces conditions, le travail d'organisation, de répartition et de planification des tâches intellectuelles dans le temps est sous-tendu par les contours des contenus professés. L'opération s'en trouve ainsi facilitée et d'autant plus aisée à conduire qu'elle repose sur l'organisation d'unités discursives déterminées. L'acte consistant à apprendre une matière de cours donnée peut d'emblée être envisagé et divisé en autant d'étapes que cette matière compte de chapitres par exemple, elles-mêmes réparties dans le temps en autant de séquences temporelles définies d'une durée relativement courte et approximativement équivalente : un chapitre par demi-journée, deux chapitres par jour... Les étudiants savent en effet le temps approximatif que leur demande l'apprentissage d'un nombre de pages défini ou d'un chapitre. Ce travail exige un temps de réalisation relativement court qui, du même coup, trouve plus facilement sa détermination temporelle

sous la forme de petites séquences d'activités qu'un travail plus long, dans ses contours moins arrêté, et qui emporte davantage d'incertitudes quant au succès de sa réalisation.

Cette situation, toutefois, n'est pas entièrement spécifique à la troisième année des études médicales puisqu'elle se retrouve également, bien que dans une moindre mesure et pour certains actes de la pratique seulement, en licence de sociologie, notamment en ce qui concerne l'organisation de la révision des cours pris en notes, ou à tout le moins de certains d'entre eux. A cet égard, les étudiants de licence de sociologie se retrouvent parfois dans une configuration analogue à celle décrite ci-dessus pour les étudiants médecins et planifient leurs activités d'apprentissage dans le temps selon des principes analogues. Les plannings de travail établis par les étudiants peuvent ainsi s'appuyer également sur les éventuelles divisions existantes de la matière professée pour découper et déterminer dans le temps des séquences de travail relativement précises, cela d'autant plus que les enseignements en question proposent aux étudiants une solide architecture. C'est d'ailleurs ce qu'illustre parfaitement les propos tenus par l'une de nos interlocutrices, étudiante en sociologie.

« Il y a 15 jours on a eu un partiel sur Lecture et commentaire de textes et puis bon c'est vrai que le cours était bien organisé, on avait, pour chaque séance, il y avait un auteur, donc c'était les classiques et puis les contemporains, divisés en deux parties, ben pendant 15 jours je m'étais donnée une semaine pour voir tous les classiques donc avec tel jour par exemple ça sera juste Durkheim, tel jour ça sera juste Weber et ainsi de suite, et la deuxième semaine j'avais vu tous les contemporains et j'ai bon... je ne vais pas dire que c'est rare mais là j'ai vraiment tenu mon programme ». {Étudiante, Père : Ingénieur, Mère : Sans profession, souhaite faire les IUFM}

Un cours « *bien organisé* », découpé, proposant des prises explicites, qui en tant que tel lui permet d'emblée de savoir comment s'y prendre, par où commencer son travail, comment le répartir et l'organiser dans le temps, voilà qui ne doit pas manquer d'attirer l'attention. Le cours à reprendre, dès lors qu'il offre un plan explicite relativement détaillé, fait office d'une liste d'instructions, propose « une représentation de l'organisation hiérarchique du comportement »⁴⁴⁴ qui par le seul fait de son plan organisé présente en quelque sorte une liste des épreuves ou des actes à accomplir... C'est là une situation que l'on retrouve systématiquement en troisième année de médecine du fait même de la configuration sociocognitive des savoirs médicaux et des formes de leur transmission, mais plus rarement (et c'est peu dire) en licence de sociologie.

Et d'abord parce que, contrairement à ce qui se passe en DCEM1, tous les enseignements ne proposent pas nécessairement un plan structuré et détaillé. C'est d'ailleurs ce que suggère, en creux, l'interlocutrice pré-citée puisqu'en précisant, à sa propre décharge, « *bon c'est vrai que le cours était bien organisé* », elle laisse clairement entendre que tous les cours ne sont pas de la même facture et établit d'elle-même le lien entre l'organisation du cours concerné et sa propre organisation admettant ainsi, implicitement, l'influence structurante qu'exerce sur l'organisation du travail et du temps de travail une matière d'apprentissage clairement structurée⁴⁴⁵...

⁴⁴⁴ GOODY Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, p.263.

⁴⁴⁵ Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, en cette discipline d'études, les étudiants qui parlent de la forme imprimée à leurs programmes de travail dans des termes analogues à ceux de leurs homologues médecins, découpent des séquences d'apprentissage relativement précises, affectent parfois un horaire défini à une tâche donnée, etc., prennent, pour l'évoquer, l'exemple de la révision

Ensuite parce que si les cours ont leur importance dans ce contexte d'études, ils sont loin, malgré tout, de subsumer toute la matière de l'apprentissage. En premier lieu parce que les différents enseignements ne se suffisent pas à eux-mêmes et doivent être dans leur action relayés par la lecture d'auteurs, d'enquêtes, d'études, et plus généralement des références auxquels ils renvoient généralement en vue des dissertations ou commentaires de fin d'année, même s'il est vrai que la place accordée aux enseignements dans les apprentissages varie parfois d'un étudiant sociologue à l'autre. De ce point de vue, une part non négligeable du travail personnel réalisé à partir des enseignements réside, non dans la révision et la mémorisation de la matière professée *stricto sensu*, qui ne suffisent pas, mais dans la fréquentation des textes et leur appropriation (notes de lecture, annotations...).

En second lieu parce que outre le travail effectué autour des cours, les étudiants de licence de sociologie sont initiés à la recherche et, dans ce cadre, doivent mener une enquête sociologique et rédiger un mémoire final. Autrement dit, les étudiants sociologues n'ont pas affaire à la seule révision de leurs cours. Le travail de planification de l'action ne peut donc, pour se déterminer, prendre seul en compte ces derniers et s'appuyer sur les corpus constitués qu'ils délivrent déjà peu ou prou à l'état de contenus organisés afin de les répartir et de les agencer dans le temps objectif du calendrier.

Toute la difficulté du travail de planification vient ici du fait que, dans ce contexte d'études, les étudiants doivent, à côté de leurs cours, réaliser des tâches intellectuelles dont les contenus et les contours ne sont pas pour leur part entièrement pré-définis, fixés et connus par avance, mais dans une large mesure à constituer et à définir au fil d'un travail d'élaboration intellectuelle qui, *pour une part*, se découvre à lui-même à mesure de son avancement, connaît généralement des tâtonnements, des hésitations voire des flottements toujours difficiles à prévoir et à anticiper... A cet égard, ce que Jean-Michel Berthelot énonce très explicitement à propos de la construction d'une problématique vaut également, plus largement, pour bien des "phases" et des aspects de la pratique intellectuelle en sociologie, si toutefois l'on excepte le strict apprentissage de la matière professée...

« X [le fait] se donne à l'issue de ce que nous considérerons, par simple facilité, comme une première phase, mais dont tout chercheur sait qu'elle peut se poursuivre durant toute la recherche et intervenir même parfois, in fine, de façon déterminante à travers une collection, souvent énorme, d'énoncés, et parfois d'objets, diversement structurés. Cet ensemble, souvent imparfaitement circonscrit, jamais véritablement achevé, toujours partiellement arbitraire dans ce qu'il retient et exclut, est l'objet d'un premier travail analytique, d'une première mise en forme, qui, dans les manuels, reçoit parfois le nom de "problématique" ou de "construction de l'objet". Terreur des étudiants de maîtrise ou de thèse, la problématique ne s'apprend pas. Elle s'affine dans la discussion, s'impose parfois dans un rapport de magistrale autorité. Elle ne se décompose pas en un ensemble d'opération standardisées. Incapable véritablement de dire comment il faut opérer ("apprenez à poser les bonnes question" déclarent les enseignants les moins versés dans l'humour noir) ni comment les choses se passent les "problématiques" inscrites au frontispice des thèses achevées sont souvent

des cours et comptent généralement au nombre de ceux qui précisément portent l'essentiel de leurs efforts d'apprentissage sur les cours, c'est-à-dire sur la partie déjà existante et structurée de la pratique, non sur les activités de la recherche...

des reconstructions académiques ex post, appelées à disparaître des éditions ultérieures l'analyse est en situation bien difficile »⁴⁴⁶.

La construction d'une problématique, d'une grille d'entretien, d'une analyse, et plus généralement d'un mémoire d'enquête par exemple suppose l'accomplissement de phases de travail plutôt longues de recherche bibliographique et de lecture, de prises de notes et de constitution d'un capital d'érudition, de définition et d'organisation d'un problème sociologique, d'enquêtes de terrain, d'argumentation et d'écriture, etc., dont les modalités, les cadres et le déroulement, relativement peu codifiés, ne sont pas entièrement fixés et connus à l'avance.

La lecture d'un ouvrage peut présenter des difficultés lexiques inédites : style soutenu, vocabulaire déroutant, complexité syntaxique, aridité conceptuelle, références non maîtrisées... Elle ne répond pas toujours aux espérances ou aux attentes du lecteur et peut s'avérer sinon peine perdue du moins peu constructive du point de vue de l'objectif initialement visé. Une argumentation peut exiger des retours aux textes lus voire la recherche et la lecture de nouveaux ouvrages ou articles, de prime abord non prévues. De même, la formalisation d'un problème sociologique, d'une interprétation, d'une grille ou la rédaction d'un texte argumenté posent souvent de nombreux problèmes tout à la fois d'*inventio* (recherche des idées), de *dispositio* (organisation et mise en ordre des arguments) ou encore d'*elocutio* (mise en forme discursive) si l'on nous accorde de raisonner à partir de ces anciennes catégories de la rhétorique.

Le flou et le vague dont nous avons déjà parlé qui entourent les principes, les contours et les modalités de ces différents actes intellectuels contribuent indubitablement sinon à décourager du moins à entraver, à rendre mal assuré et problématique, en les complexifiant, les entreprises et les vellétés planificatrices d'étudiants qui, par ailleurs, ne maîtrisent pas toujours il est vrai les techniques de base du travail intellectuel comme le fait par exemple d'établir un plan de rédaction avant d'entamer l'écriture d'un texte, ces deux niveaux fonctionnant de concert dans la réalité des faits... Comment arrêter des actes qui ne sont pas eux-mêmes complètement définis ? Comment dans ces conditions planifieraient-ils rigoureusement des actes dont ils ne maîtrisent pas toujours les tenants et les aboutissants. De même, comment planifieraient-ils avec une précision quasi chronométrique (heure par heure, demi-journée par demi-journée...) des actes souvent longs, complexes, dont la durée reste souvent relativement incertaine ? « Pour ordonner le temps, il faudrait connaître exactement, non seulement son terme, mais sa fin, et baliser le trajet qui y conduit d'autant de bornes, et d'auberges qu'il y a de semaines, sinon de jours. Faute de quoi, chacun cherche au hasard sa voie dans l'errance des heures »⁴⁴⁷. Les indéfinis du travail rendent ce dernier en un certain sens plus imprévisible, et donc plus difficile à planifier.

Même si l'argument, nous l'avons montré, n'est certainement pas ici seul en cause, il permet toutefois de rendre compte *pour une part* du fait que, dans ce contexte d'études, les plans de travail évoqués par les étudiants recouvrent plus souvent la forme de l'échéancier (*terminus ou dies ad quem*, « au terme ou au jour fixé »), contenant les activités dans le temps par l'indication de limites ou d'échéances temporelles à respecter, la forme rudimentaire de la simple liste de choses à faire (« *qu'est-ce que j'ai noté sur mon planning, j'avais des écrits mais je ne me souviens plus ce que j'avais euh si, j'avais je crois à rédiger euh à recopier au propre un projet donc j'avais écrit qu'il fallait que je le fasse sans*

⁴⁴⁶ BERTHELOT Jean-Michel, *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 1996, p.26. *C'est nous qui soulignons.*

⁴⁴⁷ VERRET Michel, *Le Temps des études*, Opus-cité, p.692.

perdre de temps, mais c'était euh plus une liste euh comme une liste de commissions que vraiment un plan quoi ») voire même la forme incertaine et vague du plan mental, que celle du programme véritable, définissant et organisant l'ordre progressif des séquences et des tâches de travail à réaliser... Et ce n'est évidemment pas le fruit du hasard si c'est, de ce point de vue, du côté des tâches intellectuelles les plus en lien avec le travail de recherche, l'élaboration du dossier d'enquête, c'est-à-dire du côté des activités intellectuelles les moins formalisées et formalisables, que les difficultés éprouvées par les étudiants pour organiser et planifier la pratique s'expriment au grand jour.

« Est-ce qu'il t'arrive de te faire des plannings ?) des plannings dans quel sens ? (alors par exemple euh sur une journée ou sur une semaine ou sur un mois ou sur davantage de temps, euh par exemple tu vas marquer euh, ce que tu veux faire euh...) Là maintenant plus qu'avant ouais, mais maintenant en fait je l'ai dans ma tête c'est vrai je fais un planning, c'est pas que je (en souriant) fais n'importe quoi je sais par exemple surtout par rapport à mes dossiers en fait je me donne un peu des limites je dis euh je vais conclure ce chapitre là d'abord et je vais faire ça... je ne dis pas seulement tel jour mais par exemple euh dans cette semaine là mais euh jamais euh de telle à telle heure hein ça je fais jamais je le fais pas (c'est toujours dans la tête ?) dans la tête ouais, honnêtement (sur le ton du "ça n'est pas possible, ça n'aurait pas de sens") tu commences à rédiger un truc euh je ne vais pas dire, voilà maintenant il est 10 heures il faut que je m'arrête non » {Étudiante, Père : Chef magasinier, Mère : Vendeuse, Souhaite entrer sur le marché du travail après sa licence} « (Plannings ?) (bougon) je ne sais pas si on peut appeler ça un planning en fait, ouais, si de temps en temps je me fixais... par exemple que pour euh... je ne sais pas si on pourrait appeler ça un planning par exemple le fait de prendre un bouquin, et de mettre euh x marque-pages pour euh (...) par exemple donc il y a trente pages... euh il y a trois cents pages et euh bon tu ne peux pas t'amuser non plus à le diviser en trente pages parce que ça peut être aberrant tu ne vas pas t'arrêter au milieu d'un chapitre des choses comme ça donc c'est plus ou moins trente pages... de manière logique donc tu vas te mettre euh dix marque pages je ne sais pas si on peut considérer ça comme étant un planning parce que ce n'est pas sur le papier mais en même temps c'est une euh... (une ligne de progression ?) Voilà ! (D'accord, et il ne t'arrive jamais par exemple sur un papier ou sur ton agenda de te dire euh sur une journée mais ça peut être sur une semaine ou davantage de découper euh les choses que tu dois faire... ?) si ça je me l'étais fixé au début justement quand je euh j'avais mon agenda souvent près de moi et quand je me suis rendu compte qu'en fait c'était peut-être pas valable puis il est tout à fait possible par exemple qu'un moment où tu seras en train de travailler sur quelque chose... euh... et puis que ça marche vachement bien enfin je ne sais pas... il y a des moments on a vraiment du mal à se mettre dans ce qu'on fait et puis à d'autres moments... ça commence à bien marcher et puis quasiment on commence à prendre du plaisir et donc là je trouve que ce serait bête d'arrêter (rires) si au bout d'une heure bon sauf évidemment si tu as des échéances, et qu'il faut que tu prépares deux trois trucs à la fois ben tu es obligé, mais euh je trouve que ça peut être aberrant à la limite de trop euh morceler, morceler son temps, il faut être justement plus ou

moins flexible, fixer une ligne de conduite et euh... (et pendant les partiels ?) ben non en général moi c'est déterminé par euh la succession de euh... des partiels en fait c'est-à-dire que bon par exemple dans 10 jours il y a un partiel d'info... l'examen terminal... donc euh bon c'est évident que pendant ces 10 jours il y a plus de chances pour que l'info passe avant le reste (Mais tu ne te dis pas lundi matin je fais telle matière, lundi après-midi telle autre matière etc. ?) C'est pas humain j'aimerais bien qu'on puisse être programmable comme ça mais... enfin je considère que fin pour ma part c'est pas possible bon il y a peut-être des gens qui fonctionnent comme ça, je ne sais pas, mais... enfin... réussir à se tenir un programme toute l'année comme ça je ne sais pas [...] pour mes études enfin c'est comme ça que je vois la socio j'ai l'impression que c'est un point de vue qu'on veut nous faire intégrer, donc à tel moment on ne peut pas se dire euh il y a des choses enfin... je ne sais pas on entend parler d'un bouquin, de tel et tel bouquin donc il se peut très bien qu'on l'intègre à notre programme par exemple je n'ai même pas l'impression qu'on puisse se dire bon maintenant je vais bosser ça ça et ça » {Étudiant, Père : Ouvrier qualifié, Mère : Employée dans une maison d'édition} « (Par rapport à votre mémoire d'enquête, comment est-ce que vous faites pour le préparer... pour à la fin arriver à écrire... ?) (en souriant) Je panique euh, ffff ça c'est vraiment un boulot par exemple cette année euh... je travaille tout euh sauf euh ce mémoire quoi, pourtant il me travaille mais je ne le travaille pas c'est lui qui me travaille euh parce que euh (...) ptt, parce qu'il faut être long alors (rires), il faut être long et structuré, et c'est deux choses euh que j'arrive pas encore bien à mettre ensemble (C'est-à-dire d'avoir à écrire un long texte et structuré ?) (en souriant) et structuré en même temps, ouais, je sais faire du structuré court, ou du long pas structuré, mais du structuré long c'est encore pas super donc généralement euh, enfin le travail que j'ai rendu... euh en plus (malicieuse) je citerais pas de nom mais le prof m'a largement noté hein, et je pense que c'était pas très structuré, en fait j'ai retranscrit mes recherches euh comme elles sont venues... voilà, en expliquant à chaque fois euh mes méthodes mais je n'ai pas fait de plan à l'avance [...] voilà... mais mon boulot enfin je n'ai pas tellement apprécié en fait de faire du gros boulot structuré j'en ai beaucoup, enfin j'ai beaucoup ramé et donc finalement j'ai pas du tout structuré j'ai fait... j'ai fait une chronologie de ma recherche en fait c'était basé sur une chronologie de mes démarches, voilà [...] ça c'est clair que je ne sais pas faire réorganiser mes idées et tout ça donc je ne le fais pas... ça vient spontanément c'est... je n'y arrive pas, je n'y arrive pas, ça... ça ne rentre pas dans des cases nettes (i.e. dans les parties d'un plan) et puis euh, comme ça rentre pas dans des cases nettes euh je n'essaie pas de les mettre dans des cases [...] le premier boulot que je fais par rapport au mémoire, j'essaie d'épuiser mon sujet après euh après ça se fait plus dans la tête quand euh quand j'entame le dossier à proprement dit euh donc mes recherches, mes démarches, là il faut que je note au fur et à mesure parce que c'est des trucs s'envolent quoi, mais le premier boulot de... c'est me faire une idée sur ce que je vais faire et puis généralement euh je m'en sers pas de mes notes... ensuite par exemple je fais le terrain et puis je suis obligée d'écrire le dossier d'un trait parce que (....) je veux dire le rapport final le plan ben c'est

spontané c'est-à-dire que c'est dans l'ordre chronologique de ma démarche, par exemple si j'ai commencé euh, par rencontrer euh le euh chef d'entreprise euh où le chef du personnel ou le directeur du CE je vais commencer par ça et puis voilà et je vais parler des différentes personnes que j'ai rencontrées donc ça va faire un plan spontané en fait [...] je ne fais pas de plan a priori euh si ban il y a des choses auxquelles il faut se tenir comme la problématique, l'hypothèse qu'on fait et les conclusions qu'on en tire, ça c'est obligatoire... mais euh... mes démarches euh, je ne les ai pas pré-classées je ne les ai pas regroupées ou classées euh je ne les ai pas classées et je les ai mises euh comme elles venaient... au fur et à mesure et après j'ai recopié, enfin j'ai tapé tel quel j'ai pas cherché à regrouper euh... j'ai fait comme c'est venu et en fait je préfère (...) pour moi c'est presque une méthode quoi c'est presque une méthode de (en souriant) une démarche sociologique quoi de faire comme c'est arrivé, exactement comme c'est arrivé dans l'ordre où c'est arrivé, chronologiquement... » {Étudiante, Père : Agent de maîtrise, Mère : Assistante maternelle, Souhaite devenir CPE}. « On a fait une problématique ensemble qui ne me plaisait pas du tout ça allait pas, on en a reparlé, on a rendu cette problématique au prof, et on en a reparlé après, on a avancé un petit peu en parlant entre nous comme ça, et d'après ce qu'on avait dit j'ai refait quelque chose qu'on a rendu au prof et euh donc là maintenant on en était quand on lui a rendu cette problématique il nous a dit maintenant d'avancer, parce que malheureusement en fait c'est euh, c'est pas, ça n'a pas l'air d'être euh d'être encore ça quoi, donc là maintenant il nous a dit de commencer à voir tout ce qui se faisait dans ce domaine et à commencer à essayer de faire des comparaisons et peut être pour pouvoir après voir si vraiment, la comparaison de départ est celle qu'on suppose... mais le prof nous a fait comprendre que la problématique c'était pas... en plus pour l'instant on a encore euh (...) du mal à travailler en groupe... et ce qui s'est passé c'est qu'on avait pas assez avancé donc on s'est dit bon, on avait rien rédigé ensemble, on avait juste des idées, qu'on voulait apporter à la problématique, donc... normalement quelqu'un était censé le faire, d'après les idées, et euh quand on a relu ça ne convenait pas, donc on a décidé de lui rendre cette problématique, et quand on l'a présentée on lui a rendue euh un jour avant la présentation orale qu'on devait faire donc euh il l'avait lue et on lui a expliqué où qu'on avait avancé par rapport à ça et ça et il nous a dit euh que ça n'allait pas en fait [...] et le problème, c'est qu'on se donne des euh rendez-vous de travail, donc on se donne rendez-vous à la bibliothèque en général pour essayer d'avancer mais euh souvent ça n'avance pas quoi on... il n'y a pas grand chose de nouveau qui a été dit (...) je sais pas on n'a pas de répartition pour l'instant, et ça aussi justement c'est un des conseils que notre prof nous a donnés il nous a dit qu'il fallait que très vite on définisse les tâches, mais euh (...) on n'a pas vraiment fait un planning ou quelque chose où on dirait, où on dit bon ban voilà ce qu'il faut faire et puis qui fait quoi... c'est plus... quand on est entre nous euh ben on se dit... "tiens on pourrait aller voir ça, bon ben moi je peux y aller ce jour là bon moi aussi", c'est un peu comme ça [...] et puis là dernièrement on s'est dit qu'on allait prendre des contacts pour les entretiens, donc on avait des adresses et il faut maintenant qu'on contacte...

mais j'aurais voulu qu'on (...) qu'on fasse peut être une grille d'entretien aussi avant de faire les entretiens mais ça euh on n'a pas réussi parce qu'on est on n'est pas d'accord euh enfin sur comment faire la grille en fait... et du coup ben là le euh le premier entretien qui s'est fait on l'a fait euh au pif avec juste quelques idées (...) et le problème c'est que ça nous permet pas d'avancer par rapport à... et euh donc à cause de ça on a essayé de faire une grille d'entretien mais (...) je pense aussi qu'on se met pas d'accord parce qu'on sait pas vraiment faire euh c'est euh... le seul conseil dont je me souviens c'est euh (...) c'est euh de ne pas poser les questions qu'on se pose, voilà, mais c'est la seule chose, de ne pas poser directement les questions qu'on se pose c'est la seule chose que je euh que j'ai entendue, mais sur comment justement sur comment euh (...) cerner, le sujet par des questions, euh, qui tournent autour du sujet je ne pense pas qu'on ait en tout cas euh... la méthode [...] et puis j'aurais voulu avant de faire euh... cette grille d'entretien j'aurais voulu euh être sûr d'avoir une problématique qui tienne debout... et euh ben (...) mais maintenant de toute façon, on a plus vraiment le choix il faut qu'on se jette à l'eau et... mais on sera sûrement pas organisé, on sait pas trop où on va c'est un peu notre problème [...] Jusqu'à maintenant le gros problème c'était de savoir par où commencer, par quel euh par quel bout prendre le sujet et le problème bon maintenant euh... on a un bout on sait plus ou moins par où le prendre maintenant c'est au niveau aussi des hypothèses mais c'est peut-être moins important donc... ouais maintenant notre problème c'est l'organisation en fait pour savoir un peu comment on doit faire les choses et euh en fait savoir ce qu'on veut montrer en fait... » {{Étudiant, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, Mère : Vendeuse, Sans projet professionnel précis}. « ça se fait dans la tête ça, ça vient petit à petit je sais qu'un jour ça ressortira puis... moi je fonctionne plus comme ça quoi, c'est vrai que je ne note pas forcément tout ce qui vient dans la tête quoi, parce que je ne sais pas j'attends que ça soit euh bien cogité, que je sens bien le truc soit bien intériorisé à partir de ce moment là ouais je travaille sur papier, je le fais plus à la fin ça [...] et puis au moment de la rédaction euh ben je mets euh sur papier euh (...) ben déjà tout ce que euh tout ce qui est au niveau de la problématique des hypothèses... (et vous organisez vos idées avant d'écrire ou vous faites les choses un peu comme ça ?) mmm ça change un peu d'année en année ça c'est suivant comment, comment un peu les profs euh, veulent les trucs je sais que l'année dernière ils voulaient des trucs plus structurés cette année c'est moins structuré, pour l'instant j'ai pas écrit vraiment de problématique euh à l'écrit ni d'hypothèse, je les ai un peu dans la tête mais euh je n'ai pas écrit grand chose parce que j'ai pas encore assez de matières, c'est pas encore vraiment clair dans ma tête, mais là je vais écrire ça bientôt [...] et puis pour rédiger je vais procéder par euh je vais d'abord faire euh un plan dans ma tête... mais j'ai rien mis par écrit... c'est comme ça [...] là je vais un peu attaquer directement quoi euh je verrai au fur et à mesure, enfin je commence à... c'est pour ça j'attends une certaine maturité quoi bien me mettre les choses dans ma tête je préfère faire ça comme ça que le sortir par écrit » {Étudiant, Père : Formateur, Mère : Agent administratif, Sans Souhaiterait entrer dans une école de commerce} « La

sociologie c'est pas trop euh ça me passionne pas tant que ça parce que c'est un travail qui... c'est un travail à tâton la sociologie en fait, c'est des recherches, c'est des parcelles d'idées récoltées à droite à gauche qui aboutissent sur quelque chose de euh... de rédigé, de construit à la fin quoi. Moi disons je suis plus préoccupé par euh par un ordre, une rédaction immédiate, que par une recherche, tâtonner, mettre du temps à... je suis plus, je suis plus préoccupé par un résultat immédiat, je suis quelqu'un qui veut tout de suite un résultat, faut pas que ça traîne quoi le travail, le travail c'est quelque chose de chiant qu'il faut abattre quoi pas le plus rapidement possible, mais disons que quand il faut le faire ben je le fais et faut que ça finisse vite (D'accord, et alors comment tu fais pour le dossier d'enquête, tu t'organises, est-ce que tu fais des plans ou des listes pour organiser ce que tu doit faire, je ne sais pas tes idées ou tes documents, avant de rédiger, est-ce que tu organises un peu les choses par écrit ou...) non c'est rare ! (Et alors comment tu fais, c'est dans la tête que tu organises les choses, c'est ça ?) ben on est un peu obligé de faire un plan pour un mémoire mais disons un plan plus euh plus global quoi avec euh toutes les parties classiques quoi entre euh analyse d'entretiens, problématique au départ, mais euh quand je vais réfléchir à la problématique, je vais me poser devant une feuille et je vais essayer de la rédiger en termes euh clairs, enfin quelque chose qui pourra être rendu très rapidement quoi à part quelques retouches, une ou deux phrases euh une phrase lourde ou quelque chose comme ça, pas trop claire, mais je vais essayer de la mettre en place rapidement quoi. En fait déjà je travaille avec quelqu'un donc euh on en parle en global en général, et euh, voilà, on verra bien... [...] on essaie de tout faire au fur et à mesure quoi dans la tête, on réfléchit et euh (pour mimer l'acte d'écriture) "tac tac tac tac", on rédige et puis on voit ce que ça donne (Donc ça se fait dans ta tête, tout ce travail ?) un peu au... euh à la méditation, un peu au nez mais euh ouais après je dis je vais mettre ça ça et ça et, je le mets [...] ça se fait enfin à mesure de l'écriture, pour réfléchir on écrit on rédige et ça vient quoi » {Étudiant, Père : Cisailleur retraité, Mère : Sans profession, Souhaite faire une maîtrise, sans projet professionnel précis}

En somme et pour conclure sur ce point, de même que l'on fait parfois comme si les êtres sociaux étaient sociologiquement égaux du point de vue de leur capacité à objectiver leurs pratiques dans le temps⁴⁴⁸, de même oublions-nous parfois que les différents domaines de l'activité sociale dans lesquelles sont amenés à évoluer les êtres sociaux peuvent sinon se prêter inégalement au travail d'objectivation du moins ne pas être équivalentes du point de vue des conditions de l'objectivation. Là où les étudiants médecins planifient leur action à partir de choses codifiées et programmées, de corpus découpés et pré-définis, la pratique des étudiants sociologues doit pour sa part composer, à côté du strict apprentissage de la

⁴⁴⁸ C'est parfois le travers dans lequel versent certaines enquêtes par budget-temps qui présupposent, en mettant en demeure les enquêtés d'objectiver *in abstracto* et graphiquement l'usage qu'ils font de leur temps, et en les plaçant dans une situation d'égalité purement formelle, que les individus sociaux font preuve des mêmes aptitudes à l'usage de dispositifs d'objectivation et des mêmes dispositions à l'objectivation de leur temps lors même que ce dispositif d'enquête enregistre au moins autant, qu'on le veuille ou non, les écarts culturels dans le rapport aux formes objectivées de la culture que les manières, variables, dont les êtres sociaux usent effectivement de leur temps...

matière professée, avec les inconnus et les indéfinis de savoirs en cours de construction, faiblement intégrés, et de tâches intellectuelles imparfaitement formalisées.

Tout concorde à laisser penser ici que l'organisation et la répartition prévisionnelle des actes d'apprentissage se plient d'autant plus volontiers à la division et à la programmation dans le temps chronométrique que ces derniers trouvent le moyen de s'appuyer sur une série d'unités discursives existantes et circonscrites, pré-définies et pré-découpées, bref sur du "déjà objectivé" et du "déjà organisé", qui offre à la pratique (notamment de planification) tout à la fois des prises explicites et des orientations déterminées. Plus ou moins définis et réglés, découpés et structurés, organisés et objectivés (dans leurs principes, leurs contenus, leurs contours...), les savoirs et plus généralement les activités sociales réunissent inégalement, à travers leurs degrés variables de formalisation, les conditions qui assurent aux pratiques une plus grande stabilité, calculabilité et prévisibilité...

Partie 6. Lectures et copies

Chapitre 15. Pratiques de lecture et lecture des pratiques : remarques à propos des débats sur la lecture étudiante

Les années quatre-vingt-dix ont constitué un tournant dans les débats sur la lecture, notamment étudiante. Les résultats de différentes enquêtes sur l'évolution des pratiques de lecture des français mirent en évidence, chiffres à l'appui, à la fois la progression de la présence de l'imprimé en France et le recul simultané du nombre moyen de livres lus. Un double constat empirique fut ainsi opéré. D'une part, celui de la diminution du pourcentage de français dépourvu en imprimés et déclarant n'avoir lu aucun livre dans le cours de l'année. D'autre part, celui de la consommation du volume des pratiques déclarées. « Si les français sont globalement aujourd'hui un peu plus nombreux à lire qu'en 1973, ils lisent moins »⁴⁴⁹.

Progressant par l'élargissement de la diffusion du livre aux catégories de population les plus en retrait quant à sa possession, la lecture de livres en France marquerait cependant le pas en montrant les signes d'un net fléchissement, pour le moins inattendu, parmi les "forts lecteurs" au nombre desquels comptent les étudiants, et, plus généralement les "scolaires", traditionnellement "forts lecteurs" en ce qu'ils sont en contact avec la principale matrice de socialisation à la lecture, l'école. Ces derniers déclarent moins de lectures que leurs homologues d'il y a 20 ans⁴⁵⁰. La baisse relative de la lecture de livres en France serait donc pour partie imputable à son fléchissement au sein de la population étudiante.

Pourtant, face à l'allongement général des scolarités et à la démographisation sans précédent de l'université, l'on pouvait légitimement s'attendre à un essor concomitant de la lecture parmi les catégories de population concernées, les études et la lecture entretenant traditionnellement d'étroites relations. Ces résultats ont donc eu de quoi surprendre. Et les enquêtes sur la lecture étudiante se sont depuis lors multipliées, qui ont essayé de rendre compte de ces évolutions et tenté d'approfondir la connaissance des pratiques dans leur diversité. Trois grands types d'explication ont été de prime abord proposés et discutés qui peuvent être évoqués ici.

La première explication, révoquée en doute par Françoise Dumontier, François de Singly et Claude Thélot, consistait à voir dans ce fléchissement un effet de la "démocratisation" de l'enseignement, notamment de l'enseignement supérieur, et par là un effet de l'arrivée de nouvelles catégories sociales d'étudiants issus de milieux sociaux peu familiers du livre et, plus généralement, avec la lecture. « Or, cette explication ne tient pas.

⁴⁴⁹ DONNAT Olivier et COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des français, 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 1990, p. 78.

⁴⁵⁰ Alors que 93,5% des étudiants déclaraient lire au moins un livre par mois en 1967, ils ne sont plus que 65,7% en 1988. De même, seulement 36,8% d'entre eux affirment lire au moins trois livres par mois en 1988 contre 75,4% en 1967, DUMONTIER Françoise, SINGLY François (de), THÉLOT Claude, « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *Economie et Statistique*, n°233, juin 1990, p. 66.

D'abord la chute de la lecture touche tous les élèves et tous les étudiants, quel que soit leur milieu d'origine, ce qui est l'indice d'un phénomène général, et non d'une évolution exclusivement structurelle. Ensuite, les étudiants de milieu modeste ne lisent pas beaucoup moins que les autres, ni en 1967 ni en 1988 (...). Enfin, la démocratisation de l'enseignement supérieur reste limitée : en 1988, la part des étudiants fils d'ouvriers est plus importante qu'en 1967, mais la part des étudiants fils de cadres aussi »⁴⁵¹.

Une deuxième interprétation conduit à voir dans ce fléchissement un effet de la montée en puissance de la culture "scientifico-technique" durant les dernières décades, c'est-à-dire d'une culture dont les traditions intellectuelles sont davantage éloignées d'une culture ("littéraire") du livre. Montée en nombre tout d'abord dans la mesure où les filières "scientifico-techniques" ont connu une croissance sans précédent de leurs effectifs dont la conséquence est l'augmentation de leur poids statistique proportionnellement aux autres secteurs d'études⁴⁵².

Montée en légitimité ensuite en ce que la culture scientifique et technique est devenue dominante aux dépens d'une culture littéraire désormais féminisée (voie royale de la filière C)⁴⁵³. Dans ces filières, la lecture, notamment de livres, ne constituerait pas un recours indispensable au suivi et à la réussite des études⁴⁵⁴. Aussi distingue-t-on entre les étudiants des secteurs scientifiques de l'enseignement qui se caractérisent par le faible niveau de leur investissement pour la lecture de livres, et les étudiants des sections littéraires (au sens large) qui restent, pour leur part, de forts lecteurs, le livre constituant pour eux un outillage intellectuel de premier ordre.

Enfin, une troisième interprétation, liée à la précédente, avance l'hypothèse d'une délégitimation du livre. Cette délégitimation agirait alors à deux niveaux. En premier lieu, le fléchissement du nombre de lectures déclarées serait au moins autant le produit d'un affaiblissement de la tendance à la surestimation des pratiques de lecture par les lecteurs enquêtés qui donneraient, du même coup, de leurs pratiques une image plus réaliste, que l'effet d'une baisse effective de la pratique de lecture⁴⁵⁵. La délégitimation du livre atténuerait les effets de légitimité sur la déclaration des pratiques. La conséquence en serait alors une réduction de l'écart entre les déclarations de pratiques et les pratiques effectives.

En second lieu, la délégitimation du livre renverrait à un recul des avantages scolaires et sociaux jusqu'alors associés à la pratique du livre. La baisse dans la fréquentation du livre serait alors liée, en raison même de la forte poussée de la culture scientifique, à « un changement significatif (même s'il ne s'agit pas d'un bouleversement radical) de

⁴⁵¹ DUMONTIER Françoise, SINGLY François (de), THÉLOT Claude, « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *Economie et Statistique*, n°233, juin 1990, p. 68.

⁴⁵² Jean-Paul Molinari indique que, par exemple, l'enseignement technique court a connu une progression fulgurante. En trente ans, les effectifs des STS ont été multipliés par vingt. Les effectifs des IUT, quant à eux, ont été multipliés par douze sur une période de vingt ans. MOLINARI Jean-Paul, *Les Étudiants*, Paris, Éditions Ouvrières, 1992, 141 pages.

⁴⁵³ SINGLY François (de), « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, pp. 52-53.

⁴⁵⁴ « (...) 13% des élèves de prépa scientifique et 43% des prépa littéraire, 72% des étudiants en Lettres et Philosophie et 21% des étudiants en Sciences pensent qu'il est tout à fait utile de lire beaucoup pour réussir ses examens (...) ». SINGLY François (de), « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 52.

⁴⁵⁵ DONNAT Olivier et COGNEAU Denis, *Les Pratiques culturelles des français, 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 1990, p. 80.

la hiérarchie des valeurs à l'intérieur du système scolaire »⁴⁵⁶, les profits symboliques solidaires de l'utilisation du livre y perdant en prépondérance.

I. Retour critique sur les conceptions implicites de la « lecture »

Privilégiant la mesure de quantités d'objets lus, et s'appuyant sur l'enregistrement d'un ensemble de déclarations de pratiques, ces enquêtes engagent, ainsi que l'ont fort bien montré Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz dans le travail même de collecte et de traitement de l'information, un ensemble de conceptions plus ou moins implicites sur la lecture qui force à réinterroger nos catégories sociales de perception de ce qu'est un acte de lecture et à réfléchir les priorités ou les hiérarchisations nécessairement mises en oeuvre dans les critères, retenus comme pertinents sociologiquement, de différenciation des pratiques. Car les choix d'argumentation qui leurs sont ainsi liés où interviennent « des termes, des nomenclatures, des mesures, des décisions d'enregistrements ou de rejet, bref des arguments » pour parler comme Jean-Claude Passeron⁴⁵⁷ ne sont évidemment pas sans effets sur les inférences que l'on tire à un niveau plus général.

I.A. Des intensités du lire à l'homogénéisation des pratiques de lecture

En ces enquêtes, une première décision interprétative, aisément repérable, consiste à faire des intensités du lire, plutôt que de ses modalités, le critère principal de différenciation entre pratiques et pratiquants. Dans cette optique, les actes concrets de la lecture et leurs disparités passent au second plan, quand ils ne sont pas tout simplement ignorés, au profit d'une partition numérale des lecteurs (nombre de livres lus). De ce point de vue, les enquêtes départagent d'abord les étudiants-lecteurs selon le volume de leurs pratiques. Peu importe ici que la lecture du livre emporte avec elle, d'un lieu à l'autre, d'une personne à l'autre, des pratiques et des opérations contraires. On distingue ceux chez qui la lecture de livres est très présente (par exemple, les "littéraires") de ceux qui peu ou prou s'en détournent (par exemple les "scientifiques").

Centrées sur l'inégale intensité des pratiques, ces décisions d'enregistrement, comme le rappellent Jean-Louis Fabiani, confondent et annulent la diversité, socialement contrastée, des manières du lire, et font oublier la variabilité et la mobilité sémantique de ce que "lire un livre" veut dire⁴⁵⁸. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à toutes ces lectures dans leurs modalités différentes qui, pour être regroupées sous un même item (« lecture d'au moins un livre par mois », « lecture d'au moins trois livres par mois », « science fiction », « livres d'histoire », etc.), se trouvent d'emblée gommées par ce travail de prélèvement et de traitement de l'information.

« Un tel projet suppose que les procédures de collecte et de traitement de l'information homogénéisent et standardisent les populations de lecteurs aussi bien que les pratiques de lecture. Les conditions de possibilité de l'interprétation des informations concernant des fréquences ou des intensités de lecture »

⁴⁵⁶ LAHIRE Bernard, « Les formes de la lecture étudiante », Communication à la Deuxième Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, Sorbonne, 9-12 avril 1994, p.4.

⁴⁵⁷ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Éd. Nathan, 1991, p.24.

⁴⁵⁸ FABIANI Jean-Louis, « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, Editions Parenthèses, 1/1995, pp.199-220.

résident dans l'acceptation comme allant de soit du fait que "lire un livre" ait une signification constante et univoque, qui permette de traiter indifféremment toutes les réponses à la question intransitive "lisez-vous ?". Pour ce type d'enquêtes, tous les actes de lecture sont considérés comme équivalents (qu'on lise à haute voix, en diagonale, en prenant des notes, en sautant le milieu, dans le métro, au lit, pour préparer un exposé, pour plaire à un supérieur, pour réparer son véhicule, etc.) »⁴⁵⁹.

I.B. Des intensités aux modalités du lire

A la nécessaire connaissance des inégales intensités du lire doit donc être apportée celle non moins indispensable de ses modalités différentielles, de la diversité de ses usages et de ses emplois. Tout d'abord parce les différences de fréquence sont bien loin de constituer le seul et unique critère de différenciation des pratiques. Les opérations et les cheminements différents repérables par exemple, d'une filière d'études à l'autre, dans les pratiques de la lecture en l'occurrence étudiante sont tout aussi distinctives, sinon davantage, que la connaissance des inégales intensités du lire pour se saisir et caractériser des écarts dans les rapports au livre, plus généralement à la lecture, et par là même au travail intellectuel, aux apprentissages et aux savoirs.

Qu'il s'agisse des différents supports de la lecture, de ses objectifs et de ses occasions, de ses modalités concrètes d'effectuation (utilisation d'index, de tables, de glossaires, lecture sélective, lecture *in extenso*, avec ou sans prise de notes, lecture-mémorisation, lecture déchiffrement, etc.), il y a là autant de pratiques socialement fortement clivantes susceptibles de renvoyer à des cultures dissemblables du livre et de l'écrit, et qui s'incarnent dans des formes sociales différenciées d'exercice de la connaissance. Au-delà des diverses fréquences dans le recours au livre qui déjà, par la détermination de la place occupée par le texte imprimé, permettent de rendre compte des spécificités des apprentissages intellectuels, ce sont bien les modalités de son appropriation et de son utilisation qui en constituent le véritable point d'appui.

Ensuite parce que l'on sait avec Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz que toutes les occasions, tous les supports et tous les actes de la lecture ne sont pas, en tant que tels, également identifiables et remémorables, donc déclarables⁴⁶⁰, ce qui signifie que les différences de fréquences constatées dans les pratiques de lecture déclarées des étudiants peuvent tout aussi bien renvoyer à des modalités du lire différenciées (tant du point de vue des actes de lecture effectués que du point de vue des supports textuels utilisés), entre elles inégalement déclarables, qu'à une effective inégale présence du livre. Derrière les inégales intensités du lire se profileraient alors des manières de lire différentes⁴⁶¹.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 200.

⁴⁶⁰ CHARTIER Anne-Marie, DEBAYLE Jocelyne et JACHIMOWICZ Marie-Paule, « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », in FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, pp. 73-98.

⁴⁶¹ C'est d'ailleurs la même hypothèse, mais selon un cheminement inverse, que formule Bernard LAHIRE lorsqu'il écrit : « On peut donc se demander si les étudiants, plutôt du côté du pôle "littéraire", qui lisent surtout des livres (et moins d'articles) *in extenso*, ne sont pas objectivement avantagés par les enquêtes sur les pratiques de lecture : le format (en termes de genre d'imprimé, mais aussi d'usage des imprimés dans le temps : temps long, linéaire...) de leurs lectures est celui qui se prête le mieux aux remémorations

II. Catégories de perception de ce que "lire veut dire"

On touche donc ici à la nécessité de prendre en compte, dans l'analyse des déclarations de pratiques, puisqu'il s'agit de cela, les catégories de perception de ce qu'est un acte de lecture. Deux raisons à cela.

II.A. Lectures *in extenso* et livres "à lire"

La première consiste, pour le chercheur en sciences sociales, à se prémunir contre le risque toujours effectif d'engager dans ses analyses un ensemble de définitions et de présupposés sur la lecture qui tend à universaliser ce qui n'est en fait que le produit de son propre rapport à

l'objet et de sa position de *lector*⁴⁶². « Historiciser notre rapport à la lecture, c'est une façon de nous débarrasser de ce que l'histoire peut nous imposer comme présupposé inconscient. (...) S'il est vrai que ce que je dis de la lecture est le produit des conditions dans lesquelles j'ai été produit en tant que lecteur, le fait d'en prendre conscience est peut-être la seule chance d'échapper à l'effet de ces conditions. Ce qui donne une fonction épistémologique à toute réflexion historique sur la lecture »⁴⁶³.

En l'occurrence, il s'agit de ne pas réduire la lecture à ses formes dominantes, scolairement produites, en faisant de toute lecture une lecture "littéraire", qui fait du commentaire, de la glose et de la recherche explicite d'un déchiffrement du sens le point d'appui de son appropriation textuelle, ou, ce qui revient au même, en ne percevant-décelant pas comme "de la lecture" toutes celles qui, pour ne pas s'effectuer *in extenso* et à partir de livres et/ou de livres "à lire" (n'est-il pas des livres qui se consultent plus qu'ils ne se lisent ?), s'écartent un tant soit peu du format classique de la lecture.

N'est-ce pas d'ailleurs ce que l'on tend à faire lorsque l'on passe subrepticement du constat selon lequel certains groupes d'étudiants centrent leurs efforts d'apprentissages autour des notes de cours ou de photocopiés à la conclusion quelque peu péremptoire que ces mêmes étudiants "ne lisent pas" ou sont de "faibles lecteurs" lors même qu'ils peuvent passer des heures entières à lire et à relire leurs notes de cours ? Au mépris de son effective diversité, la "lecture" n'est alors envisagée que sous ses formes les plus légitimes et classiques en regard desquelles d'autres usages, d'autres pratiques, se trouvent du même coup "disqualifiés" ou méconnus.

II.B. De l'inégale remémorabilité des lectures

La seconde raison, liée à la précédente, réside dans le caractère inégalement déclarable et/ou remémorable des pratiques de lecture effectives. Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz⁴⁶⁴ ont montré que nombre d'enquêtes sur la lecture présupposaient que les pratiques déclarées donnaient une fidèle image des pratiques effectuées. Or il est tout un ensemble de pratiques qui, à l'étude, s'avèrent particulièrement difficilement remémorables et donc déclarables. Ainsi en va-t-il, par exemple, de ces lectures de type informatif ou documentaire, systématiquement oubliées, qui du texte font une

concernant le nombre d'heures passées à lire dans la semaine ou le nombre de livres lus », in LAHIRE Bernard, « Les formes de la lecture étudiante », *Opus-cité*.

⁴⁶² Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier, « La lecture : une pratique culturelle », in CHARTIER Roger (sous la direction), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot, 1993, pp.267-294.

⁴⁶³ *Ibidem*, p.270.

⁴⁶⁴ CHARTIER Anne-Marie et al., *Opus-cité*.

utilisation ciblée, discontinue, qui compulsent, feuilletent et parcourent plus qu'elles ne se font linéaires, et s'effectuent sporadiquement lors de brèves séquences temporelles.

« Certaines pratiques sont d'emblée constituées comme "mémorables", c'est-à-dire évocables à volonté, et d'autres pas. Parmi les premières, on trouve celles qui sont immuablement ritualisées et constituent donc des repères stables (déjeuner chaque matin, prendre tel moyen de transport pour aller au travail, acheter tel journal, etc.) On trouve aussi celles qui constituent à l'inverse des événements suffisamment exceptionnels pour être mémorisés dans leur singularité (participer à un banquet, faire un voyage, s'atteler à la lecture d'un gros roman). Entre les deux, existent une multitude de pratiques, trop banales pour être mémorables, trop variables pour faire partie des rituels d'existence codifiés (chercher quelque chose à manger dans le réfrigérateur, reconduire quelqu'un en voiture à la gare, découper un article de journal, lire un livre qui nous tombe sous la main ou une information dans le dictionnaire) »⁴⁶⁵

Du livre simplement consulté qui, parce que sa lecture n'aura été que trop ponctuelle pour le constituer en un événement mémorable ou en "vraie lecture" (faut-il déclarer un livre dont on a seulement parcouru quelques pages...), ne sera pas déclaré, aux multiples lectures morcelées et fugitives qui passent, en quelque sorte, inaperçues, en passant par les imprimés les moins légitimes, c'est ainsi un formidable ensemble d'actes de lecture qui, si l'on n'y prête garde, se trouve du même coup condamné à ne pas être deviné et découvert, en restant dans l'ombre des lectures qui répondent aux modèles classiques de la lecture.

En avoir conscience permet ainsi de chercher et d'apercevoir des pratiques de lecture là où les lecteurs eux-mêmes ne les devinent pas toujours et de porter l'attention sur la variation des usages et des représentations qui les accompagnent. Que le chercheur, par le questionnaire ou l'entretien, n'aborde les pratiques étudiées que par le détour de déclarations et de discours ne signifie donc pas qu'il soit condamné à travailler sur de "l'illusoire" (ou de "l'irréel"). Les catégories sociales de perception que les êtres sociaux (chercheur compris) mettent nécessairement en oeuvre lorsqu'ils ont à verbaliser leurs pratiques, disent bien quelque chose sur le fonctionnement social de ces pratiques. Elles font bien partie de la "vérité" des pratiques.

Mais à l'analyse des pratiques, le chercheur doit alors adjoindre celle des catégories de perception. « Pourquoi dit-on, par exemple, "consulter" un dictionnaire, un annuaire ou une base de données informatiques plutôt que de la "lire" ? Pourquoi "utilise"-t-on une revue sur le tricot ou un mode d'emploi plus qu'on ne les "lit" ? Pourquoi n'a-t-on pas l'impression de faire la même chose lorsqu'on "lit" un roman, une recette de cuisine, des notes de cours, un ouvrage technique, un pense-bête ou une lettre administrative ? "La lecture" est un mythe. Seules existent des formes différentes de lecture »⁴⁶⁶.

III. La fréquentation du livre

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 77.

⁴⁶⁶ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de BOURGADE Luc et GASPARINI Rachel), *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Compte rendu final d'une recherche financée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, la Direction de la Recherche et des Études Doctorales, l'Action thématique de formation : Recherche en éducation et le PPSH/Rhône-Alpes, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1995, p.306.

Bien des enquêtes questionnent les personnes interviewées sur le nombre et sur le type de livres lus lors d'une période déterminée. En ce qui concerne les étudiants, il s'agit généralement de les interroger sur le nombre de livres lus, la part respective de livres lus pour leurs études, pour leurs loisirs, ou encore dans le cadre d'un autre domaine d'activité. D'autres questions portent généralement sur les pratiques d'achats, sur les catégories de livres lus (littérature, science, histoire, économie, science fiction, policier, etc.), ou encore sur les conditions d'accès aux différentes catégories de livres lus (bibliothèques, librairies, échanges amicaux, familiaux, etc.), etc.

III.A. La lecture définie par la relation au livre

Autre décision interprétative ainsi fréquemment repérable dans nombre d'enquêtes, c'est ici la relation au livre qui constitue le point d'appui des analyses sur la lecture. De là, un double penchant. Celui, tout d'abord, consistant à réduire la lecture à ses formes et à ses représentations les plus légitimes, celles là mêmes qui se prêtent le mieux à la remémoration et à la déclaration. Les pratiques de la lecture étudiante sont ainsi jugées à l'aune de la lecture de livres. La lecture en ses formes moins traditionnelles, comme la lecture de notes de cours par exemple, n'y trouvent guère droit de cité. Que ceux qui ne lisent pas de livres sortent des statistiques sur la lecture ! Lire, c'est lire des livres.

Nombre des discours (parfois alarmistes) sur la baisse de la lecture étudiante trouvent précisément pour fondement l'oubli de la pluralité de ses formes ou, ce qui revient au même, ce subreptice glissement sémantique qui, du constat statistiquement établi de la baisse de la lecture de livres, conclut une baisse de la lecture en général. L'interprétation des constats empiriques ainsi mis au jour à partir de la mesure du livre prennent alors parfois le caractère d'une généralisation abusive. Par ce simple déplacement sémantique, c'est toute une conception implicite de la lecture qui se trouve engagée qui, reprenant à son compte les catégories de perception légitimes de ce que lire signifie, fait du livre, au détriment d'autres formes, la clef de voûte de l'activité de lecture.

Deuxième conséquence. Constitué en unité de mesure "commode", le livre, en son apparente univocité sémantique et uniformité matérielle, est oublié dans la diversité de ses formes matérielles. De même que, pour certaines enquêtes, « tous les actes de lecture sont considérés comme équivalents », de même tous les livres sont pour elles « équivalents (quels que soient leur taille, leur prix, leurs caractéristiques matérielles, le chemin qu'ils ont fait pour arriver sous les yeux du lecteur) »⁴⁶⁷. Le livre est traité comme s'il s'agissait d'un invariant. Or lit-on un ouvrage de science fiction comme on lit un livre de mathématiques, un roman comme un livre de recettes de cuisines, un manuel comme une encyclopédie, un manuel de médecine comme un livre de sociologie ?

III.B. Du livre aux livres

La catégorie livre, en réalité, et à condition de ne pas être déshistoricisée, recouvre une multiplicité de variantes matérielles qui, parce que s'y définit un ensemble de contraintes matérielles et textuelles plus ou moins spécifiques, fonctionnent comme autant de protocoles de lecture différenciés, inscrits dans les imprimés. « Il faut donc associer la description serrée des pratiques à la prise en compte de la matérialité des supports »⁴⁶⁸. Dans la rubrique : « lire un livre » sont en réalité généralement fondus (et traités comme équivalents) des actes de lecture disparates et des supports différents. Or, la catégorie

⁴⁶⁷ FABIANI Jean-Louis, « Lire en prison... *Opus-cité*, p.200.

⁴⁶⁸ *Ibidem*.

“livre” regroupe au moins virtuellement des supports fortement différenciés et avec eux des manières de lire différentes. Le livre, trop souvent, est traité comme un “universel” : “un livre = un livre”, “la déclaration d’un livre lu = une autre déclaration de livre lu”.

Pourtant, un livre ce peut-être tout à la fois un roman policier, un ouvrage de littérature classique, un ouvrage scientifique, un livre épais, un livre court, indexé, linéaire, découpé, etc., dont les différences emportent avec elles, virtuellement au moins, une série de contraintes de lecture différentes et en conséquence des espaces d’appropriation lexiques différenciés. Nous le verrons précisément s’agissant de nos deux populations étudiantes : les pratiques du livre se prêtent inégalement, dans ces deux contextes, à la déclaration spontanée, et un livre de médecine n’est pas égal à un livre de sociologie, pas plus que les lectures de textes médicaux ne recouvrent, en troisième année de médecine, les mêmes réalités sociocognitives que celles de textes sociologique, en licence de sociologie...

IV. La lecture universitaire : une place à part dans les apprentissages intellectuels

En matière d’apprentissages intellectuels, la lecture occupe, sous ses différentes formes, une place à part. S’il en est ainsi, c’est d’abord en raison de *son incontournabilité*, en troisième année de médecine aussi bien qu’en licence de sociologie, à condition de ne pas réduire (implicitement ou explicitement) la lecture à ses formes les plus “classiques”, par exemple au seul rapport au livre et aux actes de lecture *in extenso*. Dans ces deux contextes d’études, *la pratique intellectuelle suppose en effet l’accomplissement régulier et fréquent d’une multitude d’actes de lecture*, sous les formes il est vrai les plus diverses, qu’il s’agisse par exemple de lire un livre ou un article, de rechercher une information ou de consulter une revue, de compiler des notes ou des photocopies... D’un contexte d’études à l’autre, *l’activité de lecture sous-tend bien des pratiques, traverse bien des apprentissages, organise bien des actes intellectuels*, qu’elle en soit ou non la destination première ou le simple moyen, qu’elle soit perçue ou non par les étudiants comme “acte de lecture” à part entière (apprendre “par coeur”, corriger un texte, compléter un photocopié, etc.).

C’est ensuite en raison de la *pluralité des formes et des objets qui sont les siens*, les deux contextes d’études imprimant à la pratique des modes de lecture fortement différenciés tant du point de vue de l’importance accordé aux différents supports textuels dans le travail d’apprentissage (notes de cours, photocopies, livres, manuels, revues, etc.), que du point de vue de leurs modalités d’usage ; ou encore, en ce qui concerne le livre, du point de vue des structures matérielles et textuelles (volume, taille, index, tables, glossaires, divisions, contenus, etc.), qui, en inscrivant dans l’objet lui-même des protocoles de lecture spécifiques, déterminent avec plus ou moins de sévérité, les possibles matériels et textuels de l’appropriation⁴⁶⁹ (livre à lire ou à consulter, informations précises ou raisonnement d’ensemble, texte offert à la lecture dans sa globalité ou données systématiquement répertoriées, livres d’auteurs, “oeuvres originales” ou fonds commun, etc.)

Autrement dit, les apprentis-médecins et les apprentis-sociologues passent du temps à lire et même beaucoup de temps. Mais ils lisent en des occasions différentes et selon des modalités variées... Pour les uns et pour les autres, la lecture ne recouvre tout à fait ni les mêmes supports, ni les mêmes textes, ni les mêmes attendus, ni non plus les mêmes représentations. Et ce n’est finalement qu’au prix d’une réduction “logocentrique”

⁴⁶⁹ CHARTIER Roger et MARTIN Henri-Jean, (sous la direction), *Histoire de l’édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du 17ème siècle*, Paris, Éd. Fayard / Cercle de la librairie, 1989, p.12.

que les chercheurs en sciences sociales, pratiquant la lecture sous ses formes les plus classiques (lecture de livres, lecture *in extenso*, etc.), devraient de ne pas l'apercevoir. "Lire" en troisième année de médecine ne renvoie, en effet, ni aux mêmes principes de connaissances, ni aux mêmes difficultés, ni aux mêmes exigences qu'en licence sociologie.

D'un lieu à l'autre de la connaissance varient à la fois les enjeux de la lecture et ses représentations, l'organisation indiscernablement matérielle et textuelle des imprimés, de même que la nature des contenus à s'approprier. C'est donc cette diversité qu'il faut tenter de prendre en compte et de nécessiter sociologiquement, non pas seulement en se préoccupant des inégales intensités du lire mais en portant également l'attention sur les manières du lire. Nous verrons ainsi ce que les variations dans les pratiques et les représentations de la lecture, en sociologie et en médecine, doivent aux logiques sociales et cognitives des savoirs transmis, et, au-delà à la culture et aux situations sociales d'études de ceux qui lisent...

Chapitre 16. Les formes de la lecture universitaire en troisième année de médecine

I. Le primat des cours et des polycopiés

En troisième année de médecine, les notes de cours et/ou les ronéotypés, qu'il s'agisse de cours magistraux ou de TP, absorbent clairement l'essentiel de l'énergie consacrée aux apprentissages personnels et à la lecture. Outre le temps passé à suivre les différents enseignements universitaires, celui passé dans les stages hospitaliers, les apprentis-médecins de DCEM1 ont pour principale occupation universitaire personnelle la reprise et l'assimilation des lourds contenus qui leurs sont dispensés par les enseignants. Les cours centralisent toute la matière d'études théorique nécessaire à l'accomplissement des apprentissages. Ils constituent, pour les étudiants de médecine troisième année, le support d'apprentissage par excellence autour duquel le travail intellectuel s'organise. A la question : "que lisez-vous le plus souvent, des livres, des notes de cours...", ces étudiants répondent sans ambages : « *ce sont mes cours, c'est clair* ».

N'entendons pas par là qu'ils soient la seule forme d'accès à la connaissance et qu'ils constituent les seules occasions de lire. Les apprentis-médecins, nous le verrons, ne manquent pas de recourir aux livres, tant s'en faut. Mais le support du cours est le point d'appui dans la périphérie duquel se définissent systématiquement ces recours, qui fait du livre un auxiliaire du travail intellectuel et de la connaissance. La lecture de livres est pour ainsi dire riviée sur la (re)lecture du cours qui la commande... Tout le reste, travail de documentation, recherche personnelle, lectures de livres ou revues, etc., n'est, en troisième année de médecine, qu'une activité accessoire et complémentaire.

Face à la variété des domaines de connaissances cliniques et fondamentales enseignés avec laquelle les apprentis-médecins doivent se familiariser, et à la "voluminosité" des connaissances accumulées dans chacun de ces différents domaines, les cours fonctionnent, en médecine, comme de véritables "catalyseurs" de la connaissance (du savoir et de l'activité apprenante) qui, en même temps qu'ils optimisent le nombre d'informations transmises, discernent parmi l'abondance des mots et des choses, sélectionnent parmi les faits, opèrent des tris, dictent les priorités, fixent les repères,

délimitent et organisent le champ des investigations, pointent ce qu'il faut savoir à un moment donné sur une question donnée, nous l'avons déjà montré...

Les difficultés principales de l'apprentissage réside principalement dans la gestion et l'organisation progressive et méthodique de l'intense travail de mémorisation qu'il convient ainsi d'opérer sur un ensemble de corpus, séméiologie médicale, séméiologie chirurgicale, pharmacologie, parasitologie, anatomie pathologique, hématologie, immunologie, microbiologie, bactériologie, etc., aussi vastes que copieux. En centrant leurs efforts sur la reprise, la relecture et la réécriture maintes fois recommencées des cours, les étudiants médecins de troisième année font ainsi preuve d'un grand réalisme disciplinaire.

Car les objectifs de l'apprentissage, nous l'avons dit plus haut, clairement définis et délimités par des sanctions institutionnelles particulièrement pointues et techniques, tels que les QCM, les QROC et les QRL, font explicitement porter l'attention sur la maîtrise détaillée des cours (« *on a tout dans nos cours, tu vois ce que je veux dire, on a l'examen, c'est un truc à valider, et il est validé parce qu'on t'a mis dans ton cours* »), et la difficulté sur la capacité des candidats à répondre justement, et qui plus est rapidement, aux questions de cours qui leurs sont proposées : choisir la ou les bonnes réponses, redire en quelques brèves formules un mécanisme séméiologique, réciter une « *tête de chapitre* » ou une partie d'un cours traitant d'un problème particulier, les affections respiratoires, la grossesse extra-utérine...

S'agissant d'épreuves de rapidité qui placent les étudiants en situation d'urgence, il faut savoir réagir rapidement, ne pas tergiverser, hésiter, répondre sans avoir à réfléchir. Le temps manque, par exemple, pour qui espère utiliser le brouillon : soixante QCM en une heure, quatre QRL en une heure... Connaître les cours ne suffit pas. Il faut les savoir sur le "bout des doigts". Et seuls l'entraînement régulier et la fréquentation intensive et méthodique des notes de cours et des ronéotypés permettent de faire face avec suffisamment d'acuité à la somme des connaissances professées.

II. Les "dangers" de la documentation personnelle

Les formes de la transmission du savoir médical qui placent les cours au centre du dispositif pédagogique fonctionnent donc comme une puissante injonction au "bachotage" de la matière d'études explicitement professée. Les apprentis-médecins sont progressivement amenés à voir dans la documentation personnelle un risque sérieux de dispersion, d'égarement et de submersion. Nombreux sont ceux qui, interrogés sur leurs lectures universitaires, expriment d'emblée le souci « *de se poser le moins de questions possibles pour ne pas perdre de temps* », de ne pas se compliquer la tâche en augmentant le volume des choses à connaître, de ne pas s'éparpiller et s'égarer en recherches documentaires personnelles. C'est ainsi dans les termes du "danger potentiel" que de prime abord les apprentis-médecins parlent de la lecture de textes universitaires, du reste explicitement découragée, dès la première année, par certains enseignants et certains "colleurs", sorte d'étudiants entraîneurs attachés à la préparation de leurs homologues de première année au concours d'entrée en médecine. « *En première année c'était clair. On nous disait : "c'est pas la peine que vous alliez chercher ailleurs vous allez vous perdre"* ».

Les études de médecine sont déjà longues (« *pour lire, il y a suffisamment d'années d'études* ») et difficiles (« *c'est déjà assez compliqué avec les cours* »). Pour ces étudiants, il s'agit avant tout de ne pas fourvoyer son temps, de ne pas gaspiller ses efforts et de ne pas prendre le risque de se laisser submerger (« *je n'ai pas envie de précipiter les choses, je n'ai pas envie de tout savoir maintenant* »). Les cours à apprendre sont suffisamment denses

pour ne pas en rajouter par des lectures supplémentaires de livres, de revues, d'articles et d'imprimés : « Les cours sont déjà extrêmement denses donc si en plus tu travailles à côté tu ne t'en sors pas [...] tu as un tel volume (de cours) que non, ça n'est pas possible (de lire). Puis, au moment de l'examen il faut que tu aies revu le maximum de choses avec la fréquence maximale donc tu n'as pas vraiment le temps (de lire) ». « Il ne vaut mieux pas trop chercher puisqu'on a suffisamment de notions à apprendre comme ça ».

« Non pas le temps ! C'est à la rigueur là maintenant, si j'ai le temps, je lis mais il ne vaut mieux pas trop chercher puisqu'on a suffisamment de notions à apprendre comme ça et les profs nous demandent... ils n'ont pas besoin d'avoir d'autre euh... Alors c'est vrai qu'on pourrait être curieux et on pourrait voir, regarder, mais ça m'arrive parce qu'on reçoit des revues des choses comme ça donc je lis mais je ne le classe pas je ne marque pas sur ma feuille telle référence à telle revue et tout ça non. Je lis et puis j'oublie, j'oublie ! » {Étudiante, Père : Ouvrier garnisseur, Mère : au foyer}. **« Bon on nous a toujours dit ça et c'est vrai que peut-être après, en 5ème, 6ème année pour préparer l'internat effectivement on est obligé d'aller voir ailleurs. Mais là on a des matières qui n'ont aucune... on ne nous oblige pas d'aller voir dans des revues médicales [...] En première année c'était clair. On nous disait : "c'est pas la peine que vous alliez chercher ailleurs vous allez vous perdre". C'est vrai que quand on rentre dans un bouquin on est toujours intéressé par ça par ça par ça et on en perd après l'idée qu'on voulait avoir [...] (en souriant) et c'est bien rentré dans notre tête (en riant) ça c'est clair »** {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : au foyer}. **« Je ne m'y intéresse pas trop. Je pense quand même que les étudiants en médecine ont besoin bien sûr d'apprendre leurs cours, les examens ça sert à ça, mais ils apprennent surtout avec le malade, dans les services, mais je ne pense pas qu'il faille s'encombrer comme ça, je pense que de toute façon on aura le temps d'apprendre, on a largement le temps d'apprendre »** {Étudiante, Père : Pépiniériste, Mère : Professeur de yoga}. **« C'est très rare... que je regarde un bouquin, c'est déjà assez compliqué avec les cours, s'il faut commencer, on ira voir des bouquins, disons, en fin de 4ème année [...] moi je m'en sens pas le besoin, j'ai les cours ça me suffit ! »** {Étudiant, Père : Chirurgien gynécologue, Mère : sans emploi, propriétaire immobilier}. **« En P1 (année du concours) on nous conseille de euh... ça sert à rien d'aller chercher dans d'autres bouquins on perd du temps, donc j'ai mon cours, à part si je ne comprends pas quelque chose mais euh c'est euh mon cours point final euh j'apprends que ça, c'est sûr que ça ne sert à rien de se compliquer l'esprit à aller chercher ailleurs, c'est sûr, mais par exemple si j'ai été en cours et j'ai la ronéo bon ben quand je vais apprendre la première fois la la ronéo, je vais prendre mon cours (notes manuscrites), et je vais voir si par exemple moi je n'ai pas noté quelque chose en plus que je vais à ce moment là rajouter (sur le cours ronéotypé) »** {Étudiante, Père : Ouvrier plâtrier-peintre, Mère : Employée de crèche}.

Le temps passé à lire des livres ou des revues médicales, à se documenter, serait, dans cette optique, autant de temps passé à ne pas reprendre les cours qui demandent à être lus et relus, écrits et réécrits, récités à longueur d'année, bref qui trouvent au principe de leur appropriation *une lecture intensive, ruminée et psalmodiée par écrit*, jour après jour (« Je

me contente de mes cours, je trouve que c'est amplement suffisant », « *Le problème (en ce qui concerne la lecture) c'est que quand tu as euh... beaucoup de cours, bon ben là j'avais l'impression de tout le temps être en train de lire mes ronéos, alors en fait c'est vrai que c'est fou parce que je (rires) [...] j'avais l'impression de... comment dire, d'avoir une certaine lassitude à la lecture, tu vois, puis en plus les deux précédentes années eh ben, j'étais tout le temps en train de psalmodier mes cours (rires), donc au bout d'un moment il y a une certaine lassitude qui s'installe et tu en as un petit peu ras le bol de lire donc je préfère faire autre chose ou je ne sais pas aller courir, discuter* »).

L'impérieuse nécessité d'apprendre la plus grande quantité de choses possibles en un minimum de temps conduit socio-logiquement ces étudiants à cultiver sinon le goût de la vitesse, du moins, tout comme le skieur de descente, la recherche des trajectoires les plus rectilignes. Ce qui passe, dans ce contexte d'études, par une économie de lectures (de livres médicaux, de revues scientifiques) d'ailleurs permise par le prémâchage professoral : « *je me contente de mes cours, je trouve que c'est amplement suffisant* ». Mieux vaut, pour ces étudiants, faire preuve de réalisme en restant « *sur les rails, dans la voie toute tracée* ». C'est ici l'utilité et le rendement dans le travail qui priment le reste : « *vu que l'examen c'est sur le cours et que tout est concentré dedans... si je commence à lire des bouquins (...) je perds un temps fou et ça ne m'apporte pas grand chose au niveau de mes études* ».

III. La lecture “à-côté”...

La lecture de livres, de revues, ou d'articles, n'est donc pas, tant s'en faut, en troisième année de médecine, perçue comme une pratique indispensable aux apprentissages. Elle apparaît même, dans les discours, comme une entrave virtuelle à leur bon déroulement, comme une pratique concurrente⁴⁷⁰. De là, une conséquence sur les catégories de perception estudiantines de la lecture d'imprimés universitaires. Lire des ouvrages de médecine ou des revues médicales reviendrait à prolonger l'étude *au-delà* du temps même de l'étude *stricto sensu*, à faire de la médecine *en plus* de ces études. Telles sont les représentations “spontanément” développées par nos interlocuteurs. Celles d'une lecture disciplinaire qui, si elle devait avoir lieu s'effectuerait en l'absence d'injonctions institutionnelles, et interviendrait en sus ou “à-côté” des obligations, incompressibles celles-là, du travail universitaire.

L'implicite de nos demandes consistait à interroger les pratiques de lecture effectuées pour le compte même du travail universitaire, dans le cadre des actes universitaires d'apprentissage (« Vous arrive-t-il de lire des livres de médecine... des revues médicales... »). En questionnant les interviewés sur leurs éventuelles lectures d'articles, de revues, ou de livres médicaux, nous avons en tête les actes de lecture inhérents à l'apprentissage intellectuel universitaire, effectués pour le compte et dans le cadre de l'étude proprement dite. Mais à l'implicite de notre questionnement, les étudiants répondent par un autre implicite, qui évacue d'emblée le produit de notre propre *doxa* (liée, évidemment, à notre position dans l'univers des pratiques intellectuelles) pour lui en substituer une autre ! Celle d'une lecture de textes médicaux qui s'effectuerait par surcroît, en plus des cours et à côté des études proprement dites, en dehors des heures de travail incompressibles. Leurs réactions en témoignent. On ne lit pas d'imprimés médicaux parce qu'on estime en faire suffisamment comme cela.

⁴⁷⁰ Notre constat rejoint sur ce plan celui effectué au niveau statistique dans « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude MRT/MP Conseil/Fluo sur les librairies Campus, *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7, pp. 60-61.

« Non. Parce que j'en ai assez déjà avec mes cours, alors si c'est pour le soir rentrer et lire une revue médicale [...] j'en n'ai pas envie, tu sais, quand tu es tout le temps dans la médecine, tu n'as pas envie (...) justement il y en a qui s'en sortent jamais, qui lisent tout le temps des trucs médicaux. Moi, au contraire, quand je m'arrête de travailler, je m'arrête vraiment de travailler, je ne vais pas me replonger dans la médecine, non merci ! » {Étudiant, Père : Kinésithérapeute, Mère : Sténodactylographe}. « Quand on baigne dans le domaine médical en permanence il vaut mieux quand même essayer de s'ouvrir un peu à autre chose » {Étudiant, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Acupuncteur homéopathe libéral}. « J'essaie de lire un petit peu autre chose parce que je n'ai pas envie de devenir folle (sourire). Donc j'essaie de changer, de varier un peu mes lectures parce que si (en souriant) le soir après une dure matinée à l'hôpital et des heures de cours, l'apprentissage de mes cours, si je lis encore des revues spécialisées ou des bouquins, je ne vais faire que ça » {Étudiante, Parents : Architectes}. « Globalement, je ne travaille pas énormément avec des bouquins ». « Je n'ai pas énormément de temps, donc quand j'apprends mes cours, si j'ai un truc que je ne comprends pas, ouais, hop, je prends un bouquin, mais quand j'ai envie de lire, j'ai envie de lire autre chose que de la médecine » {Étudiante, Père : Directeur d'une FNAC, Mère : Directrice d'école maternelle}. « (En plaisantant) Jamais ! Mais alors jamais ! Parce que déjà j'en ai comme ça (mimant : jusqu'au sommet du crâne) de la médecine, qu'on bosse comme des fous tout le temps, si en plus il fallait que je lise des bouquins de médecine, non, je me dis que je le ferais quand je serais interne » ; « le matin on est à l'hôpital, l'après-midi on a TP, si on n'a pas TP on travaille, déjà que la masse de choses est ignoble à apprendre si en plus je devais prendre du temps pour lire, non [...] mes cours me suffisent amplement » {Étudiante, Père : ONQ, Mère : Coiffeuse}. « (Est-ce qu'il vous arrive de lire des livres de médecine ?) (Rires) A vrai dire pas souvent [...] parce que si je lis, c'est un peu pour faire autre chose que de la médecine » {Étudiante, Père : Soudeur, Mère : Assistante maternelle}. « Non c'est vrai que je ne suis pas accro non plus je veux dire j'aime bien la médecine, j'aime bien ce que je fais mais c'est vrai que euh je vous dis on a suffisamment d'années pour apprendre suffisamment de choses, je n'ai pas envie de précipiter les choses quoi je n'ai pas envie de tout savoir maintenant » {Étudiante, Père : Directeur commercial, Mère : au foyer}.

Ces étudiants aiment étudier la médecine. Mais pas au point toutefois de s'y sacrifier entièrement, de s'y enfermer totalement. Ils réagissent à nos sollicitations sur la lecture pour dire leur souhait de faire « *autre chose que de la médecine* » en dehors de leurs astreintes universitaires. Les journées de travail sont suffisamment chargées, les cours à apprendre assez denses, les contraintes lourdes et les études longues pour ne pas en rajouter par la lecture de textes médicaux. « *Tu sais, quand tu es tout le temps dans la médecine...* ». « *Quand on baigne dans le domaine médical en permanence...* ». A aucun moment l'idée spontanément ne leur traverse l'esprit que les pratiques de lecture interrogées pourraient faire partie intégrante de leur travail universitaire, être consubstantiels de leur pratique intellectuelle, c'est-à-dire compter au nombre de leurs pratiques d'études.

Si tel était le cas, ils pourraient alors nous parler des lectures effectuées dans le cadre de la préparation d'un examen, pour le suivi d'un cours ou pour l'élaboration d'un travail particulier. Mais à chaque fois, ces étudiants nous renvoient à l'idée que la lecture d'imprimés médicaux constituerait une charge supplémentaire, volontaire et "gratuite", de travail qui brouillerait celle de la matière professée. C'est en quelque sorte par goût d'un loisir studieux que ces étudiants seraient conduits à y consacrer de leur temps, et non parce qu'il y aurait là une exigence universitaire, un impératif du travail intellectuel.

Force est donc de constater que ces étudiants ne se déclarent pas et ne se pensent pas spontanément comme "lecteurs de textes médicaux". Le travail effectué sur les cours n'est logiquement pas pensé comme étant, pour une bonne part, de la lecture. On ne lit pas les cours mais on les apprend. Et l'on ne se pense pas comme "étant en train de lire" lorsqu'on lit ses cours simplement parce que la finalité de l'opération n'est pas de lire mais de mémoriser des contenus. Nombreux sont ensuite ceux qui, pour nous répondre, affirment aimer lire des livres, des revues ou des magazines. Mais ils lisent alors pour se changer les idées et faire autre chose que de la médecine, non pour prolonger l'étude

« Ah non ce n'est pas de la médecine ! Moi ce que j'aime lire c'est euh la politique, c'est en général l'actualité... » ; « J'aime bien lire, (en souriant) je suis une grande lectrice, je suis une bouffeuse de livres, quand je ne suis pas en examen je dois lire trois quatre livres par semaine à peu près, là je suis en train de lire Dostoïevski "L'Idiot", voilà, j'aime bien les classiques, je n'aime pas les modernes, j'aime tous les Zola, les Balzacs j'adore [...] et les magazines de cinéma, "Studio", je suis abonnée. Quand ma soeur rapporte des magazines euh féminins de temps en temps je les regarde, je les feuillette, je lis des articles, mais sinon c'est tout, (en souriant) jamais de livres de médecine, c'est hors de question »

C'est alors en contrepoint des études que ces pratiques trouvent à se définir dans les représentations spontanées de nos interlocuteurs, comme pratiques de lecture "extra-universitaires" qui, n'ayant pas le travail intellectuel pour principe, s'ancre du côté du plaisir de lire, dans la sphère de l'intimité, de l'entre soi, de la détente plutôt que de l'effort. Sitôt que l'on recentre, dans les entretiens, le propos sur la fréquentation de textes médicaux, les réponses se font plus négatives (« *en riant* j'ai dû en lire deux dans toute ma vie les bouquins liés à la médecine... »), réticentes même lorsque, en la matière, nos questionnements, plus précis à longueur d'entretien sur les pratiques qu'ils interrogent (« et pour compléter un cours... ? »), se font insistants : « *Je t'ai dit que je ne regardais pas beaucoup dans les bouquins !* ». On peut donc se demander ce qui porte ces étudiants à ne pas déclarer *ex abrupto*, spontanément et de prime abord, comme "lectures" des pratiques de lecture pourtant effectives de nombreux imprimés médicaux.

Au plus nous essayions, au cours des entretiens, d'explorer les différentes occasions d'une lecture d'imprimés médicaux, au plus nos interlocuteurs semblaient embarrassés, souvent soucieux de rappeler et le caractère exceptionnel de la pratique et sa place à leurs yeux peu significative dans le travail intellectuel (« *je ne m'éternise pas* » ; « *c'est très rare* » ; « *c'est exceptionnel* » ; « *je ne peux pas prendre ça comme quelque chose de régulier, ou d'important* » ; « *en dernier recours* »). Comme s'il y avait là pour eux quelques artifices à vouloir parler de lecture à propos de pratiques sporadiques et émietées, qu'ils ne considèrent manifestement pas comme une "véritable" lecture.

« Je t'ai dit que je ne regardais pas beaucoup dans les bouquins, sauf qu'on a un bouquin de séméio qui est très bien fait où je regarde dedans effectivement

parce que il est clair, il est très bien fait, il est accessible, il m'est accessible disons (...) mais il n'y a que celui-là en fait (...) tu me diras on a passé micro-bio, parasito, tout ça en partiel, et j'ai deux bouquins et je travaillais souvent dessus parce que c'est des bouquins que nous ont conseillé les profs et, c'est le cours en un peu plus compliqué mais bon moi j'avais les schémas et tout dans les bouquins ça pouvait servir, je regardais... les schémas pour les bouquins pour me rassurer disons pour une partie du cours qui n'est pas bien clair j'allais regarder dans les bouquins, ça m'arrive de regarder, si, quand même, faut pas... tout à l'heure ce que je disais c'était un peu faux (sur le fait qu'il ne lisait jamais de livres). Il m'arrive de regarder, mais plutôt pour m'éclairer sur quelque chose... que pour approfondir une partie du cours Si le prof ne l'a pas dit j'irai pas regarder dans le bouquin (...) tu vois regarder une partie qui est extra-cours. C'est uniquement pour euh pour m'éclairer sur un problème que j'ai mal cerné, ou compléter » {Étudiant, Père : Chirurgien gynécologue, Mère : sans emploi, propriétaire immobilier}. « (En riant) j'ai dû en lire deux dans toute ma vie des bouquins liés à la médecine, et c'est parce qu'ils étaient obligatoires [...] (quand vous me dites deux livres, c'est deux en entier ?) Ouais ! (Parce que sinon il vous arrive d'en consulter) Ah oui, bien sûr ! Ah oui forcément, mais lire en entier ça non (Donc ça vous arrive de consulter des bouquins pour... par rapport à un cours alors ?) Jamais non ! (Pour compléter ?) (expirante, sur le ton du "oui, mais rarement") enfin ça m'arrive, ça m'arrive, jamais c'est un grand mot... par exemple euh on avait un examen de radio euh en janvier, j'ai consulté des radios, j'ai regardé des radios sur un bouquin ou... on avait aussi un examen de bactérioviro en janvier euh il y avait des bouquins à l'hôpital je les ai pris et je les ai feuilletés mais voilà quoi... sinon c'est rare parce que (en souriant) les cours en général c'est assez clair et puis je vais voir les années supérieures et je leur demande si j'ai un problème qu'est-ce que ça veut dire... Mais chercher dans des bouquins [...] ça fait perdre tellement de temps je préfère aller demander à un copain qui est en cinquième ou en sixième année et puis qu'il m'explique, c'est plus vite fait... (D'accord, euh... vous m'avez quand même dit tout à l'heure qu'il vous arrivait de compléter un cours par la consultation d'un bouquin... que c'était rare mais...) C'est exceptionnel ouais, c'est quand je suis vraiment super intéressée par quelque chose (Donc en fait vous ne vous servez pratiquement jamais de la bibliothèque alors ?) Ah jamais, de temps en temps celle-ci si, la bibliothèque du CHA (cours privé) quand je suis ici vu que c'est à côté et puis ils ont quand même des bouquins assez concentrés donc ça me va bien (Et ce sont des bouquins par rapport à quoi ?) ban par rapport à la matière, des bouquins de médecine (Ah bon, donc vous en consultez bien des bouquins de médecine, plus souvent que...) (fous rires) oui mais je veux dire ce n'est pas... je ne peux pas prendre ça comme euh quelque chose de régulier ou d'important quoi, mais c'est vrai que je le fais » {Étudiante, Père : ONQ, Mère : Coiffeuse}.

Ce n'est souvent que sous l'effet de nos relances que ces étudiants en sont finalement venus à nuancer leurs propos en parlant de ces textes effectivement pratiqués. Bien loin de nous l'intention de remettre en cause les déclarations de nos interlocuteurs, celle de ne pas les prendre au sérieux. Car elles indiquent clairement le lieu d'une pratique (de livres, de revues,

d'articles...) relativement périphérique et excentrée parmi l'ensemble des actes constitutifs de l'activité intellectuelle en troisième année de médecine. Mais à bien considérer les choses, on s'aperçoit toutefois qu'ils sont, dans les faits, plus souvent conduits qu'il n'y paraît de prime abord à la consultation d'ouvrages et d'imprimés, notamment de livres et de manuels, dans le cours même de leurs pratiques universitaires.

IV. État du marché éditorial de la discipline : la prépondérance des imprimés à vocation didactique sur les revues scientifiques et médicales

Malgré le constat effectué par certaines études selon lequel les étudiants médecins lisent davantage de revues scientifiques que de livres, c'est le constat inverse qui caractérise les recours aux imprimés de notre population⁴⁷¹. Nos interlocuteurs consomment davantage de livres médicaux qu'ils ne font usage de revues médicales et scientifiques (« *rires* *je lis plus souvent des livres* »). A cela, plusieurs raisons, essentiellement liées à l'état du marché éditorial de la discipline, au niveau d'études des enquêtés et aux logiques de connaissance qui prévalent en troisième année. Les différents types d'imprimés dans le champ médical ne ciblent pas les mêmes publics ni ne recouvrent les mêmes fonctions.

D'un côté, on trouve en effet des publications directement liées à l'activité intellectuelle et scientifique en train de se faire dont les préoccupations ne sont pas à proprement parler didactiques. Il s'agit d'imprimés qui, faisant état de recherches, d'études, de débats, etc., internes à la communauté médicale et scientifique, sont édités par des spécialistes à l'adresse d'autres spécialistes du savoir, qu'il s'agisse de praticiens ou de chercheurs. Pour l'essentiel, ce sont les revues scientifiques et médicales qui remplissent ce rôle. Leur fréquentation exige à la fois un fort niveau de compétence et un ensemble de préoccupations intellectuelles déjà acérées. La complexité même des textes, des débats et des questionnements qu'ils offrent à la lecture découragent et limitent dans une large mesure les recours des étudiants de DCEM1 à ce type d'imprimés (« *ce n'est pas pour nous* »).

Parmi les revues scientifiques et médicales, on trouve également des publications qui aident les étudiants à la préparation de l'internat en proposant régulièrement à leur attention un ensemble de dossiers scientifiques et médicaux complets sur une question donnée. La revue *Impact Internat* en est la figure de proue. Plus que des revues scientifiques *stricto sensu* où se nouerait le débat savant, ces imprimés récapitulent, par le détail, l'ensemble du programme de l'internat et dispensent la matière théorique nécessaire au concours et à sa préparation. Les étudiants préparant l'internat peuvent ainsi utiliser ces cahiers comme de véritables supports de cours qui viennent compléter et agréments ceux déjà accumulés durant les six premières années d'études. Ces publications remplissent donc des fonctions très précises à l'adresse d'étudiants déjà *avancés* dans le cursus d'études. Si certains de nos interlocuteurs envisagent de s'abonner prochainement à ce type de revues afin de disposer, le moment venu, de l'ensemble des "dossiers" nécessaires pour passer l'internat, aucun ne voit l'intérêt de s'y plonger dès à présent.

Enfin, on trouve un ensemble de publications dont l'objet est explicitement didactique, comme ces livres, fort nombreux, écrits par des enseignants à l'attention des étudiants. Ces dernières mettent à leur disposition un ensemble de contenus prémâchés, manuels,

⁴⁷¹ « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude MRT/MP Conseil/Fluo sur les librairies Campus, *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7, pp.62-65.

abrégés, précis, atlas, ABC, ouvrages de cours, aide-mémoire, dictionnaires, lexiques, vade-mecum, annales en tout genre, etc., qui, recoupant la matière des cours, traitent des différents thèmes et questions, définis avec le plus grand soin pour chaque année d'études, au programme de la formation. C'est à cette dernière catégorie d'imprimés que les étudiants médecins de DCEM1 se réfèrent régulièrement. A l'inverse des revues scientifiques et médicales qui livrent dans toute sa complexité le fruit d'un travail de recherche et d'enquête clinique et/ou fondamentale tel que le pratiquent et le communiquent des équipes de chercheurs, celui d'un savoir en construction, de connaissances en mouvement, d'interrogations naissantes, de débats en cours, ces ouvrages, pratiqués par les étudiants de DCEM1, proposent à l'étude le savoir médical sous ses formes les plus établies.

Les dictionnaires médicaux dont ils possèdent généralement un exemplaire sont régulièrement consultés tant la langue médicale les confronte à des termes hyper-spécialisés (« *je consulte régulièrement (un dictionnaire médical) parce qu'il y a des termes que je ne comprends pas encore...* » ; « *Je l'utilise beaucoup parce qu'en fait c'est indispensable, il y a plein de mots où tu es obligé d'ouvrir le dictionnaire, au fur et à mesure de regarder les mots dans le dico, t'arrives à les retenir souvent à force* ».). Les annales pour évaluer le travail effectué et s'entraîner aux exercices d'examen (« *Je refais les annales surtout pour les QCM des choses comme ça* »). Les atlas pour visualiser, par exemple, un schéma d'anatomie. Les abrégés et manuels encore pour rechercher une information, un complément, etc. (« *Les manuels médicaux, quand il y a un point que je ne comprends pas (...) surtout des livres d'anatomie* »). Avant même d'accéder à cette partie de la médecine en train de se faire, c'est-à-dire à cet ensemble non encore stabilisé de la connaissance (ou en voie de l'être), les apprentis-médecins de troisième année ont affaire au savoir médical en sa partie la plus codifiée et en l'état irréfragable. Aussi est-ce par le détour d'un ensemble enchevêtré de contenus déjà structurés et intégrés que ces étudiants accèdent aux ressources bibliographiques de leur discipline d'études et s'initient à la connaissance médicale...

C'est ainsi, par exemple, que l'on trouve jusque dans les librairies des *Livrets de l'étudiant en médecine* qui présentent, année après année, cycle après cycle, des catalogues fournis des abrégés de médecine disponibles, pour certains accompagnés d'exercices corrigés et de tests : Introduction à l'étude de l'anatomie, à la neurologie, Précis d'anatomie et de dissection, Atlas aide-mémoire d'anatomie, Atlas d'histologie générale, de cytologie, de biologie cellulaire, Abrégés de biochimie génétique, de biochimie médicale, de biologie moléculaire, de chimie générale, de chimie organique, de bactériologie, de virologie humaine, de physique nucléaire, de biophysique, de physique, d'histoire de la médecine, d'embryologie médicale ou clinique, d'anatomie pathologique générale, Manuels de physiologie médicale, de physiologie clinique, de séméiologie médicale, de séméiologie chirurgicale, Manuels de travaux pratiques, ABC d'endocrinologie, de chimiothérapie anticancéreuse, de gynécologie-obstétrique⁴⁷²...

On comprend, dans ces conditions, que les apprentis-médecins de troisième année n'aient guère recours, sauf exception on le verra, aux revues scientifiques. Tout d'abord parce que la consultation de revues scientifiques, et donc de travaux de pointe, ne comptent pas au nombre des impératifs de la formation, à ce niveau d'études tout au moins. Comme l'exprime l'une de nos interlocutrices, « *on ne nous oblige pas d'aller voir dans des revues médicales* ». Cette pratique n'est pour l'instant pas indispensable. Elle le deviendra par la suite à mesure que la progression de ces étudiants dans le cursus d'études rendra

⁴⁷² *Livret de l'étudiant en médecine, 1994-1995, Paris, Éd. Masson, 51 pages.*

nécessaire la fréquentation des dernières avancées du savoir médical et scientifique. Mais l'immédiat de la formation, qui initie les étudiants aux multiples énoncés de base et aux différents paramètres constitués, intégrés et cumulés, dans les nombreux domaines de connaissance du savoir médical, ne la présuppose pas. Aussi, pour ces étudiants, vaut-il mieux ne pas mettre "la charrue avant les boeufs" en cherchant, par exemple, à « précipiter les choses ». « De toute façon on aura le temps d'apprendre, on a largement le temps d'apprendre ». « Il y a suffisamment d'années d'études pour engranger des trucs ».

Ensuite, et c'est lié, parce que s'agissant d'étudiants qui, en raison de la densité de la matière professée et des formes techniques de la sanction institutionnelle, entretiennent dans une large mesure un rapport utilitaire à la connaissance, lire des revues reviendrait à consacrer de son temps à une pratique dont les fruits intellectuels ne serait à l'étude ni directement utile, ni immédiatement transposable. Enfin, parce qu'outre le fait déjà mentionné que la fréquentation de ce type d'imprimés impliquerait, pour ces étudiants, de prolonger l'étude de la médecine en dehors et au-delà du temps de l'étude *stricto sensu*, c'est la complexité même des textes, des débats et des préoccupations offerts à la lecture qui découragent et limitent pour une part les recours que les étudiants de DCEM 1 pourraient en faire.

« Je n'ai pas le niveau, disons, faut le dire carrément. Je pense que je pourrais comprendre, mais ça demande un effort supplémentaire et ffff je n'ai pas envie de précipiter les choses. Tu vois, je ne suis pas du genre à avoir envie de précipiter les choses. C'est surtout ça. En troisième année on est encore un peu... on n'est pas dans les révisions d'internat ». Ce sont des revues qui sont « pour un niveau quand même supérieur, c'est quand même des revues qui sont destinées à l'origine à des médecins, donc ce n'est pas pour nous, même si on est autorisé à les lire et qu'elles peuvent être enrichissantes, mais... (ça n'a pas un effet immédiat dans ton travail ?) ouais, ça n'a pas un effet immédiat » {Étudiant, Père : Maître de conférence en anglais, Mère : Professeur d'anglais dans le secondaire}. « C'est surtout des bouquins, les revues sont souvent... c'est très spécifique, c'est-à-dire que les revues, d'une manière générale, sont faites soit pour les praticiens, soit pour des étudiants qui sont en 6ème année et pas quand on est en 3ème année, on lit des revues comme ça sur une maladie qui nous intéresse ou pour laquelle on a un truc à chercher mais, c'est souvent pour des gens plus âgés » {Étudiante, Père : Ingénieur en textile, Mère : Infirmière libérale}. « C'est un peu compliqué, il y a des articles dans les petites revues médicales, les articles sont un peu compliqués pour nous, on ne sait pas trop de quoi ils parlent, et puis c'est vrai que par rapport à notre niveau, c'est souvent sur des médicaments, nous on n'a pas encore fait, donc on est un peu largué (en riant) en fait » {Étudiante, Père : Médecin généraliste, Mère : au foyer}. « Je ne m'y intéresse pas trop. Je pense quand même que les étudiants en médecine ont besoin bien sûr d'apprendre leurs cours, les examens ça sert à ça, mais ils apprennent surtout avec le malade, dans les services, mais je ne pense pas qu'il faut s'encombrer comme ça, je pense que de toute façon on aura le temps d'apprendre, on a largement le temps d'apprendre » {Étudiante, Père : Pépiniériste, Mère : Professeur de yoga}. « Je ne sais pas si on peut considérer Impact Internat comme une revue spécialisée. C'est plutôt destiné aux... ce n'est pas pour le grand public mais c'est surtout pour préparer l'internat, donc ce

sont plutôt des cours, c'est un tas de cours qu'on achète donc moi je, non, ce n'est pas une revue, on ne va pas parler de revue, mais comme revue style le Bulletin de l'Ordre des médecins, des trucs comme ça, je ne regarde jamais, la revue du médecin, je ne regarde jamais parce que c'est beaucoup trop élevé par rapport à mon niveau, il ne faut pas rêver, et puis ça ne m'apportera rien pour l'instant » {Étudiant, Père : Analyste programmeur, Mère : au foyer}.

V. La consultation de revues scientifiques et la bibliothèque familiale des étudiants issus du milieu médical

La lecture de revues médicales, à chaque fois que l'on rencontre cette pratique, est liée à la présence d'un proche médecin, un père ou une mère généralement. A cela, plusieurs raisons. Tout d'abord parce que les étudiants issus du milieu médical disposent, à portée de main, d'une bibliothèque familiale déjà constituée qui met à leur disposition un ensemble de ressources documentaires spécifiques telles que, par exemple, des livres, des revues ou des magazines médicaux, là où d'autres doivent, pour y accéder, entreprendre des démarches de documentation personnelle. Dans un contexte d'études où la lecture de revues médicales n'est nullement indispensable, et renvoie à un espace de connaissances encore mal maîtrisé, ces ressources d'une facile accessibilité augmentent au moins virtuellement les occasions et les possibilités d'un recours à ce type d'imprimés. Ces étudiants sont ainsi conduits à "regarder", lire, ou "consulter" rapidement une revue, un article, précisément parce qu'ils tombent dessus, parce qu'ils l'ont à portée de main.

Ensuite parce que ces étudiants sont soumis, dans le cadre d'une collaboration familiale et affective informée et du fait même de leur appartenance familiale au milieu médical, à toute une série de micro-sollicitations. Outre qu'ils accèdent aux revues et articles pratiqués par l'entremise exclusive de leur père ou de leur mère médecin, ces derniers les guident également dans leurs lectures en sélectionnant des articles à lire en fonction de leurs préoccupations du moment, de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ils opèrent un tri parmi l'abondance des mots et des choses à cet endroit précis du savoir médical où l'étudiant de DCEM1, en raison de son encore faible expérience, peut avoir du mal à discerner. C'est ainsi qu'un père ou une mère médecin découpe un article à l'attention de son fils ou de sa fille étudiant, attire son attention sur tel ou tel sujet, l'informe d'une publication, l'abonne à une revue dans l'objectif de lui en faire bénéficier sur plus ou moins long terme, lors de l'internat par exemple.

« Disons que ma mère est abonnée au Concours médical, donc il m'arrive souvent de bouquiner un petit peu comme ça, par hasard, mais sans une optique justement de boulot c'est pas pour compléter un cours. Par exemple il y a des thèmes qui m'intéressent je pense notamment à, qu'est-ce que j'avais lu, le truc sur l'hépatite je m'étais fait vacciné contre l'hépatite donc il se trouvait qu'à ce moment là il y avait un article qui était paru là dessus donc ça a fait tilt, ça m'intéressait ». « Je t'ai dit ma mère est médecin, donc elle m'a déjà refilé un petit héritage donc ça c'est à ma mère, les bouquins d'annate, donc ça c'est à ma mère, ça c'est à ma mère, ça je l'ai eu gratos en rentrant en deuxième année c'était le cadeau de bienvenue, ça c'est à ma mère » {Étudiant, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Acupuncteur homéopathe libéral}. « Par information. Je prends une revue, je regarde tout ce qui me plaît un peu les articles [...] mais

en troisième année, c'est le début de la médecine, alors que souvent dans les revues médicales ce sont des articles de pointe, donc sur des sujets que je n'ai pas encore vus et traités. C'est plus pour mon intérêt personnel [...] (Et vous en lisez souvent des articles médicaux ?) Relativement souvent oui, j'essaie. Mon père m'en parle en disant : "tiens j'ai vu que tu faisais l'[hélicobactèrepilorie], que tu t'intéressais... tiens j'ai vu un article, tu devrais le lire". Donc à ce moment là il me transmet l'information, (en souriant) je récupère la revue... Donc je lis l'article ». « Je ne suis pas abonnée en fait parce que mon père reçoit ces revues... (et les revues spécialisées que vous lisez vous y accédez exclusivement par votre père ?) exclusivement par mon père parce qu'il les ramène à la maison généralement ». « C'est surtout mon père en fait qui m'oriente » {Étudiante, Père : Médecin généraliste, Mère : au foyer}. « C'est mon père qui a constitué ça depuis un certain temps... revue du praticien qui me servira pour l'internat... [...] puis lui il en a pas mal aussi, de temps en temps j'en profite ». « Cette année je n'ai même pas renouvelé ma carte BU, non puis mon père a suffisamment de bouquins c'est vrai » {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : au foyer}.

On voit ainsi comment ces étudiants, issus de familles où l'un des membres est médecin, peuvent bénéficier, dans la conduite même de leurs études, d'un ensemble d'expériences, de compétences, plus largement d'un capital culturel spécifique, de livres, de revues, d'articles, etc., là où d'autres doivent se débrouiller seul. Pour autant la lecture d'articles de revues ne répond pas non plus chez ces étudiants à une logique de travail. Elle n'est pas une pratique explicitement finalisée. On lit parce que l'occasion se présente, pour satisfaire une curiosité, pour s'informer, se tenir au courant. Ces lectures, les étudiants les disent sans rapport direct avec les cours ce qui, on peut au moins le supposer faute de pouvoir le montrer, ne signifie pas qu'elles ne sont pas susceptibles de les servir, d'une manière ou d'une autre, et d'y être réinvesties...

Plus généralement et pour conclure sur ce point, ce constat permet de dire, par extension, avec C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz et R. Establet que « Ce n'est pas un hasard si le jeune qui entreprend des études et, au-delà des études, une carrière conformes aux valeurs de son milieu se trouve entouré par une vie familiale solide et riche en affectivité. Face à une scolarité qui s'annonce comme une course d'obstacles, l'étudiant en médecine ou le préparateur peut puiser chez lui (en dehors du milieu compétitif) les ressources psychologiques nécessaires »⁴⁷³, et, nous venons de le voir, cognitives. Car outre la consultation de revues médicales impulsées par un père ou une mère médecin, ces étudiants témoignent, lors des entretiens, de manières assez exceptionnelles des multiples soutiens dont ils bénéficient.

Si l'on excepte les soutiens matériels, réels mais non spécifiques, ces étudiants bénéficient des multiples conseils et appuis informés et affectifs de leurs proches dans la conduite même de leurs études : aides à la production scolaire, discussions informelles sur les sujets qui concernent la médecine, explications de choses non comprises, relativisation des enjeux scolaires lorsque la pression se fait trop grande, etc., qui, à n'en pas douter, constituent à leur profit un réel avantage dans la conduite des études comparativement à ceux qui ne peuvent profiter des mêmes ressources...

⁴⁷³ BAUDELLOT (Ch.), BENOLIEL (R.), CUKROWICZ (H.), ESTABLET (R.), *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, p.79.

« (Et alors donc ça vous arrive de vous faire aider par votre père ?) Oui ! (à propos d'un ancien exposé) n a fait notre truc ce qui nous semblait bien, on lui a présenté, (en riant) et on a tout refait (rires)... on a vu comment il fallait traiter la chose quoi, c'est vrai que nous on s'attachait sur des détails et en 10 minutes on ne peut pas donc on est obligé de simplifier au maximum, et euh et bon il faut dire les choses clairement quoi, il n'y a pas besoin de passer par des formules détournées, et c'est vrai que grâce à lui on a pu apprendre beaucoup de choses, ouais c'était bien, et je pense que c'est grâce à lui (en souriant) qu'on a eu une bonne note parce que autrement (donc son aide est précieuse quand même) Ah très précieuse ! Même pas spécialement pour ça mais c'est vrai que euh mon père comme ma mère m'aident énormément, bon ma mère est pas du tout branchée là-dessus sur la médecine mais c'est vrai que psychologiquement, j'ai besoin d'elle quoi c'est clair (C'est-à-dire ?) ben pour euh pour parler de choses et d'autres euh pour parler de choses qui ne vont pas pour euh décompresser un peu pour euh... pour pouvoir relativiser un petit peu, et là pour ces partiels là j'ai vraiment euh j'ai mesuré l'importance de leur présence quoi, c'est vrai que j'ai pété complètement les plombs et euh il fallait absolument que je finisse c'est ça aussi le problème du timing, euh j'avais besoin de terminer une matière euh je voyais que je n'avançais pas euh je pédalais dans la semoule ça n'allait vraiment pas quoi c'était nul, le rendement était zéro, mais bon je restais sur mon bureau 8 heures et ça ne marchait pas, donc euh ils m'ont conseillé fortement euh bon, même euh mis au pied du mur ils m'ont dit stop ! (rires) ils ont tout arrêté c'est vrai que j'avais besoin de ça, de moi même je crois que j'aurais pas pu je serais resté là-dedans euh à m'énerver, et puis finalement non, mes parents m'ont bien conseillé, c'est vrai qu'après j'ai relativisé les choses et j'ai passé des examens plutôt cool, je crois qu'il faut vraiment ça quand même, il faut savoir décompresser il faut savoir dire stop, quand on ne peut pas aller plus loin euh bon si tu ne sais pas tu ne sais pas quoi (Donc euh si je comprends bien vous bénéficiez à la fois d'une aide disons un peu technique et puis psychologique c'est ça ?) Tout à fait ! Technique euh sur, c'est vrai que bon, papa ça fait 25 ans qu'il a fait ses études, c'est vrai qu'il est très branché sur la recherche des choses comme ça, donc tout ce qui est pratique, tout ce qui est clinique, c'est moins évident pour lui mais il arrive à s'en souvenir et c'est vrai que c'est important pour moi de euh même de me souvenir avec lui quoi, c'est vrai qu'il y a une démarche à faire il me dit "attends euh, rappelle moi ce que c'est et tout ça" et c'est vrai que pour moi ça m'aide euh à retrouver des cours à... je suis obligée de faire un effort avec lui, et c'est bien (et ça arrive souvent ça ?) euh on en parle souvent, il y a des notions comme ça même il me pose une question, mais c'est pas non plus euh un questionnaire c'est à table ou n'importe quoi euh lui a vu ça sur une revue il me demande euh c'est très très rapide quoi mais c'est vrai qu'il y a toujours ça, et je sais que je peux très bien aller voir et on cherchera ensemble on essaiera de... donc c'est bien... » {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : au foyer}.

VI. Un stock documentaire objectif

Le caractère à la fois stabilisé, standardisé et systématique de la connaissance médicale facilite grandement l'orientation dans les allées du savoir, le repérage de l'information, et autorise des lectures dans leurs objectifs très pointues, rapides et efficaces dans leurs modalités concrètes d'exécution. Les corpus livresques reprennent peu ou prou l'organisation disciplinaire et sous-disciplinaire de la matière médicale : livres de séméiologie médicale, de séméiologie chirurgicale, d'anatomie, de physiologie, d'histologie, de pharmacologie etc., pour y traiter de façon plus ou moins introductive ou approfondie⁴⁷⁴ selon les cas des questions inhérentes à ces domaines spécifiques de la connaissance médicale. Les étudiants médecins ont ainsi affaire à un ensemble de ressources documentaires et livresques découpé par matières, où thèmes et questions sont, à l'intérieur de chaque domaine de connaissances, répertoriés, classés, rubriqués, et indexés..., qui autorise l'exécution de recherches documentaires très ciblées.

Aux questions qu'ils se posent à partir de leurs cours, et aux attentes définies qui impulsent leurs recours aux imprimés, les apprentis-médecins répondent par l'accès à un ensemble pré-établi de réponses opératoires (« *un bouquin médical, généralement, c'est toujours très précis* »). Que l'on cherche, par exemple, un complément d'information dans le domaine de la séméiologie médicale qui concerne plus particulièrement la cardiologie, et l'on pourra se reporter au chapitre de cardiologie d'un livre de séméiologie médicale. Si c'est un renseignement très précis sur la bactérie de telle ou telle maladie infectieuse que l'on souhaite obtenir, l'index permettra d'y accéder rapidement, etc. (« *Le livre médical, c'est plutôt un manuel (...) Par exemple un bouquin sur la bactérie, je recherche la bactérie qui m'intéresse essentiellement, et en fonction de ça je lis le résumé dessus* »).

L'orientation de la lecture, le choix des livres, les objectifs à atteindre, les repérages d'informations, etc., se fondent ainsi sur l'existence d'un *stock documentaire fortement objectif* qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires (« *c'est des bouquins qui font 900 pages (en souriant) je ne vais pas m'amuser (à tout lire) (...) si j'ai un problème en cardiologie ou en gastro-entérologie, je vais tout de suite aller au chapitre gastro-entéro ou cardio* »). C'est à une lecture à maints égards encadrée, guidée, structurée, dirigée, par ces multiples ressources bibliographiques que l'on a affaire dans ce contexte d'études, en cela relayées par les innombrables procédés de mise en texte qui parcourent les imprimés médicaux.

Le caractère fortement constitué du savoir médical s'objective jusque dans la structure matérielle des livres médicaux fréquentés par les étudiants médecins (« *il n'y a que dans les revues médicales où tu as vraiment un texte comme ça, rarement dans les bouquins, c'est quand même structuré parce que c'est fait pour les étudiants* »). Les ouvrages présentent ainsi des ensembles textuels fortement structurés où les procédés de mise en texte, d'énonciation graphique et les matières annexes, démultipliés, qui découpent, discernent, distinguent et classent, facilitent le repérage de l'information, la sélection et la localisation des renseignements et des passages recherchés. Les tables analytiques détaillées, lexiques, glossaires et index qui systématiquement entourent le cœur du texte y sont des instruments de lecture indispensables qui précisément autorisent les recours instrumentalisés aux textes, centrés sur une information, un point ou une question spécifiques.

⁴⁷⁴ Par exemple, en pharmacologie on trouvera aussi bien des livres généraux de pharmacologie médicale, que des livres qui abordent des problèmes plus particuliers comme, par exemple, des livres sur les *Médicaments en pathologie cardio-vasculaire*, *Médicaments en pathologie infectieuse*, etc., et il en va de même pour les autres secteurs du savoir médical...

Contrairement à ce qui se passe en sociologie où les étudiants sont fréquemment confrontés à des textes linéaires, organisés sous la forme de longs commentaires relativement peu segmentés, et qui supposent en tant que tels tout à la fois un travail de défrichage et un effort suivi de lecture, les livres de médecine offrent à la lecture des ensembles généralement volumineux d'énoncés fragmentés. Les protocoles de lecture qui ainsi s'y inscrivent exigent moins ce long travail d'appropriation des contenus⁴⁷⁵ que l'accomplissement de lectures plus discontinues, davantage portées à se saisir de brefs éléments textuels et de courtes séquences informationnelles et discursives. Le *livre de médecine appartient à cette catégorie d'imprimés qui se compulsent plus qu'ils ne se lisent*. Il est impensable de vouloir tout lire. Et lire un livre de médecine *in extenso* n'aurait guère de sens. Bien loin de se donner dans sa totalité, il se présente à l'utilisation comme une série d'énoncés décomposés pouvant être considérés plus ou moins isolément ou indépendamment, par un bout ou par un autre, selon la préoccupation du moment.

VII. Lectures informatives, lectures complémentaires

C'est ainsi que, contrairement aux lectures pratiquées par les apprentis-sociologues, les apprentis-médecins opèrent une série de lectures informatives, brèves et ciblées, à partir d'ouvrages thématiques qui développent, pour les différents domaines constitutifs du savoir médical, un ensemble relativement fini et univoque d'énoncés de base. Les recherches documentaires se définissent, dans ce contexte d'études, avant tout en fonction de la matière professée et des corpus finis qui y sont dispensés. Lorsque ces étudiants recourent aux livres, c'est toujours dans une perspective bien définie. Celle généralement liée à la nécessité de « compléter » un cours, d'y apporter une vérification, ou un éclaircissement. Lorsqu'un cours est bien fait, ou lorsqu'il est correctement pris en notes, nous expliquent-ils en substance, nul n'est besoin de lire.

« Les manuels médicaux oui ça m'arrive je ne sais pas quand il y a un point que je ne comprends pas ou vraiment euh, ou alors surtout des livres d'anatomie j'emprunte parce que je n'ai pas de livres de médecine en fait, donc c'est surtout ça [...] un livre de médecine qui m'intéresse c'est pas (...) (rires) je suis en train de me griller (éclats de rires), non mais, moi je pense que j'en ai assez avec des cours quoi » {Étudiante, Père : Ouvrier garnisseur, Mère : au foyer}.

« Quand je ne comprends pas un point par exemple, quand vraiment je ne comprends pas, quand je ne vois pas du tout où il veut en venir, je prends un bouquin si j'ai à la maison tant mieux, autrement à la BU, bon je vais voir ailleurs mais c'est vrai que je ne m'éternise pas » {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : au foyer}. « Si le prof conseille un bouquin, soit je le prends à la bibliothèque, soit je l'achète si les autres me disent : "c'est important, c'est utile". Sinon ça m'arrive d'aller consulter à la bibliothèque, d'emprunter des bouquins (toujours indiqués par les profs ?) Non alors là par contre, à la BU, non, je vais voir quand j'ai besoin d'informations complémentaires ou un cours il y a un truc qui m'intéresse, on va feuilleter des revues, des trucs comme ça » {Étudiante, Père : Gendarme, Mère : au foyer}.

« C'est des bouquins qui te permettent de préciser des notions qui sont un

⁴⁷⁵ Où il revient au travail de lecture de discerner, de pointer et d'extraire ce qui mérite d'être retenu, de pointer les développements "pertinents", de débroussailler des schémas discursifs, de décortiquer des chaînes d'argumentations, d'explicitier des systèmes conceptuels à l'oeuvre, d'éclaircir et domestiquer les formes syntaxiques, le vocabulaire...

peu floues dans le cours ou de voir plus loin si le cours ne te satisfait pas, ne répond pas à toutes tes questions » {Étudiant, Père : Maître d'oeuvre en bâtiment, Mère : Contrôleur divisionnaire France Télécom}. « Généralement ce sont des livres qui rejoignent le cours donc à ce moment là ce sont des livres de travail, des manuels voilà », « les livres que j'utilise pour mes cours sont essentiellement des... des manuels » ; « j'ai besoin des livres pour faire mes cours, pour compléter mes cours et une fois que mes cours sont complétés, ou refaits, je n'ai pas besoin d'y recourir sauf si jamais j'ai envie de revoir un schéma ou de revoir un dessin » {Étudiante, Père : Professeur de mathématiques et physique dans le secondaire, Mère : Directrice d'école maternelle}. « Je vais voir dans les bouquins quand je ne comprends pas mais euh pas pour ajouter des choses en plus, c'est vraiment quand je ne comprends pas et que personne n'a pu m'expliquer, bon à ce moment là euh dernier recours je vais aller voir dans un bouquin [...] disons que c'est pour moi, pour bien comprendre, pour ne pas apprendre n'importe quoi » {Étudiante, Père : Ouvrier plâtrier peintre, Mère : Employée de crèche}. « C'est pour compléter un cours mais... des fois il y a des profs par exemple qui euh nous disent tel paragraphe, allez voir dans tel livre, donc à ce moment là il faut que je complète, ou alors c'est moi-même qui trouve que ce paragraphe n'est pas assez complet et que j'ai trouvé des supers explications dans un autre livre donc à ce moment là je les mets oui » {Étudiante, Père : Employé Carrossier automobile, Mère : Agent de service}.

En la matière, les plus irréductibles de nos interlocuteurs font du recours aux livres un dernier ressort. Lorsque qu'une difficulté vient à se poser, c'est d'abord par des voies détournées qu'ils tentent d'y répondre, qui toutes visent à esquiver le passage au livre. Le cours d'un camarade, une demande explicite formulée aux étudiants des « années supérieures » ou encore un cours des années précédentes suffisent parfois pour obtenir le renseignement escompté. Ce qui évite, comme le dit l'une de nos enquêtées, de se « *prendre la tête avec des bouquins* ». Néanmoins, lorsqu'elle a lieu, la lecture d'imprimés se fait la plus rapide possible. On ne « *s'attarde* » pas sur un livre. On ne s'y « *éternise* » pas. Il ne s'agit jamais, pour ces étudiants, d'élargir le champ de leurs investigations, mais bien de chercher un ensemble précis d'informations d'ailleurs constitué comme tel dans les livres : une bactérie, une définition, un schéma d'anatomie, une notion, une tumeur, etc. « *Je regarde des choses très précises ça ne me prend pas de temps* ».

Ces étudiants peuvent vouloir mieux comprendre une partie du cours, s'assurer de la fiabilité ou du sérieux d'un ronéotypé qui semble mal pris en notes, comparer son cours avec un livre pour mieux en discerner les lignes saillantes, se remémorer un ensemble de notions abordées lors de la première et/ou de la deuxième année qui, si elles ont été oubliées, n'en sont pas moins nécessaires à la compréhension d'un cours présent, trouver une présentation, un plan plus à sa convenance, compléter une question que l'on estime sommairement expliquée... Il y a là autant de raisons qui, à un moment donné ou à un autre, organisent le recours des étudiants aux livres et le rendent complémentaire et utile au suivi et à la relecture des cours⁴⁷⁶. Bref, ces étudiants ne se réfèrent jamais à un livre de médecine sans avoir, préalablement, un objectif précis en tête.

⁴⁷⁶ On trouve deux autres occasions de lecture somme toute moins fréquentes. La première est liée aux différents stages que les apprentis-médecins se doivent d'effectuer dans les hôpitaux parallèlement à leurs enseignements. Certains d'entre eux sont ainsi amenés à exercer dans une spécialité clinique dont ils ne connaissent encore rien pour la simple et bonne raison qu'elle n'a pas

Ces derniers ne cherchent pas à lire au sens classique du terme, ce qui pour eux reviendrait à « *perdre son temps* », mais à dénicher le bon livre, à y localiser le plus rapidement et le plus précisément possible l'information recherchée. Tout l'art de la lecture réside dans le fait de savoir extraire d'un livre le renseignement escompté sans pour autant s'y plonger, c'est-à-dire en s'épargnant un long travail de lecture suivie et linéaire. Ce qui importe, c'est de pointer l'information déjà constituée, disponible... Et sitôt cet objectif atteint, le livre est refermé ! En ce sens l'usage du livre est fortement instrumentalisé.

« Un livre de médecine ça ne se lit pas ça se consulte ». « On ne lit pas un truc de médecine comme on lit un roman. Je vais aller piocher un chapitre qui m'intéresse ». « Je ne lis pas un livre médical comme un roman, je veux dire que c'est une source d'information ». « C'est pratiquement des cours quoi c'est... là j'ai acheté un livre de bactério et de viro mais c'est fait par les profs de l'université donc ça ressemble à un cours euh (...) enfin je les bosse comme je bosse un cours ». « C'est même pas la peine de lire, c'est pas un texte qui se lit du début jusqu'à la fin c'est un truc euh j'ai besoin d'un renseignement sur telle bactérie bon ben je regarde à quelle page il y a telle bactérie et puis il y a tout dessus ». « Je regarde, c'est pas ça, c'est pas ça, c'est pas ça, c'est ça ! Je lis rapidement je vois, je lis, je saute des mots, je vois où je suis (et pourquoi est-ce que tu fais ça ?) (En souriant) ben pour ne pas perdre de temps, pour repérer des passages [...] si c'est un point qui est, le point que je cherche ou le point qui

été abordée par le programme. Dans ces conditions, et afin de n'être pas totalement perdus, ces étudiants consultent des ouvrages susceptibles de leur procurer les connaissances de base pour la réalisation de leur stage clinique. « *Par exemple à l'hôpital, j'ai eu une grande période où justement pour l'examen clinique, j'étais un peu perdu donc j'avais trouvé à l'hôpital un bouquin, donc j'arrêtais pas, dès que j'avais un moment je regardais là dessus, je complétais un peu mon savoir parce que j'étais un peu perdu donc j'essayais de voir, et c'est vrai qu'on a tendance en médecine interne, on a des maladies assez rares, enfin assez rares, disons que c'est un peu compliqué, donc on sait pas, on ne les a pas apprises en plus en troisième année donc, oui, je ne sais pas ce que c'est, bon ben je vais automatiquement voir pour le comprendre avant d'aller voir le malade (en riant) pour essayer de savoir ce qu'il a, pour avoir une vague idée* » La deuxième renvoie aux livres explicitement prescrits par les enseignants sur lesquels ils appuient, partiellement ou totalement, leurs enseignements. Ils en sont généralement les auteurs et le livre fait alors office de véritable support de cours. Les lectures effectuées sont ici sensiblement différentes de celles décrites à présent. Car les étudiants travaillent et apprennent alors le contenu de ces livres comme ils travaillent et apprennent le contenu de leurs cours. Ce sont là les deux raisons qui conduisent ces étudiants, de façon exceptionnelle il faut le dire, à lire et connaître un ouvrage dans sa quasi-totalité (*in extenso*). Travaillés, appris plus que lus, ces livres ne sont pas alors déclarés comme "lecture" dans la mesure où, en les lisant, ces étudiants ne se pensent pas en train de lire un livre, mais en train d'apprendre et/ou de travailler un cours. Le livre n'est pas "lu", mais appris. La lecture se fait alors selon les mêmes modalités que celles employées pour mémoriser un cours manuscrit : coloriage, stabilo, copie, ré-écritures... Il est copié, trié, résumé, synthétisé, sélectionné en ses lignes saillantes, chapitre après chapitre, « *tours* » après « *tours* », etc. *Le livre est alors généralement annoté*, ce qui permet de mettre en avant, de cibler, de synthétiser, de visualiser. C'est une lecture à maintes égards intensive, ruminée, psalmodiée, dont l'objectif est la mémorisation la plus complète possible des contenus textuels, la récitation mentale en vue de l'examen. Bref, un livre n'est lu en entier que lorsqu'il remplace le cours d'un enseignant. « *Quand c'est le support du cours c'est-à-dire quand ce livre il faut l'avoir vu avant d'aller en cours, oui, là je l'annote, je souligne [...] et puis je lis deux trois fois [...] je ne note pas parce qu'en fait le cours reprend le bouquin donc ça n'est pas la peine* ». « *C'est pour le travail [...] c'est pour écrire les mots clés, les choses comme ça [...] (notes de lecture ou annotations) ça dépend, là par exemple, j'ai annoté le bouquin... (comme un cours) j'ai souligné, j'ai colorié parce que c'était mon bouquin [...] tout dépend aussi des bouquins, ça étant donné que je le considérais comme un cours, [...] je faisais comme pour un cours normal, comme sur des photocopiés. Par exemple un bouquin d'anatomie, j'aurais plutôt colorié pour différencier les muscles des nerfs, des choses comme ça (ces annotations servent à quoi ?) à relire plus vite, puis peut être à comprendre plus vite. Le fait de les lire une première fois, puis une deuxième fois et puis de rajouter des choses, si on relit une troisième fois... le fait qu'il y ait un mot qui fait la liaison avec autre chose, on l'a disponible, ça nous permet peut être d'aller encore plus vite dans la compréhension* ».

m'intéresse je ne sais pas, je vais lire correctement je ne vais pas m'amuser à le lire en diagonale, donc c'est uniquement pour trier, pour faire un tri, pour trouver ce que je veux ». « Je regarde euh... le lexique là, comment, pas le lexique, la table des matières ! Et là je vais tomber dans le chapitre qui m'intéresse, je vais tout de suite au chapitre qui m'intéresse. Je ne vais pas tourner comme ça, je regarde déjà la table des matières [...] (évidence) Quand je cherche quelque chose je le cherche et je vais au point qui m'intéresse, je ne m'amuse pas à lire tout un bouquin de médecine. [...] Et puis si c'est trop compliqué, si je vois que je ne comprends pas je vais abandonner, je ne vais pas perdre mon temps avec les livres ». Utilisation des index : « toujours dans l'objectif d'aller plus vite quoi, de pas perdre de temps à se plonger dans un bouquin. » {Étudiant, Père : Professeur de médecine interne à l'Université, Mère : Psychothérapeute libéral}. « Il peut arriver que tu ne trouves pas (ce que tu cherches) bon ben alors (évidence) tu changes de bouquin » ; « Si je le prends, si je prends des notes sur quelque chose que je lis, c'est que c'est quelque chose qui m'est accessible, qui est simple, qui est structuré, qui me permettra de me donner un plus par rapport à mon cours. Si c'est pour quelque chose qui va m'embrouiller les idées c'est pas la peine j'abandonne, je ne le fais pas. Les bouquins c'est plus des compléments disons des aides mais je veux dire le cours en lui-même est déjà bien approfondi, c'est plutôt dans un esprit de simplification qu'autre chose » {Étudiant, Père : Chef d'équipe, Mère : Employée de bureau}. « le chapitre par exemple est assez détaillé, je pensais avoir bien ciblé puis je vois qu'ils me font du baratin pendant deux heures je lis rapido, je passe [...] ou bien s'il y a le côté technique ou bien le côté rappel, le truc que je... je me rends compte que je sais vraiment et que je n'ai pas besoin de trucs supplémentaires, là dessus je passe » {Étudiante, Parents : Architectes}. « Je lis par petits bouts, mais c'est vrai que je lis globalement, en diagonale comme dirait mon père » ; « Je vais voir la table des matières, l'index et puis je cherche ce que je veux, et ensuite je me rapporte au passage, à la page, au chapitre qui me concerne ». Lit-elle l'introduction ou conclusion : « (idée incongrue) Ouh là ! Non, (en souriant) non non ! » {Étudiante, Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine, Mère : au foyer}. « Disons que pour lire de la médecine, il faut quand même être concentré, ça nécessite quand même plus de concentration que pour lire un roman [...] je ne dirais pas que c'est plus fatiguant, mais enfin ce n'est pas la même chose ». « Un bouquin de médecine je regarde directement ce que je cherche, je regarde le sommaire puis en principe c'est très détaillé donc on trouve tout de suite ce qu'on veut puis je vais voir directement » {Étudiante, Père : Retraité, ex-receveur des PTT, Mère : Agent de bureau}. « En général quand je vais chercher un livre de médecine, c'est que j'ai besoin de quelque chose, je ne vais pas consulter pour me faire plaisir, me tordre l'esprit, parce qu'en général un livre de médecine c'est compliqué, donc il faut de bonnes données scientifiques que nous en troisième année, petits qu'on est, il faut le reconnaître, nous n'avons pas, donc quand je vais regarder dans un livre j'ai besoin de quelque chose, et j'ai besoin de choses en général précises, donc je vais tout faire pour y arriver, donc je vais feuilleter, je vais aller à tel chapitre, il y a tel chapitre qui parle de ce truc en regardant à la fin de l'index,

donc je vais feuilleter, je vais glaner des informations, souvent je trouve tout de suite, donc ça va durer cinq minutes. Souvent je vais peut être passer une demie heure parce que je suis insatisfait parce que il y a d'autres livres aussi qui vont en parler donc je vais regarder, je vais retirer des livres de la bibliothèque, je vais les regarder, donc ça dépend. En général, c'est court, on peut dire que c'est court ». « Si c'est un livre de médecine, dans une recherche précise, je vais à l'index, soit je vais à la table des matières parce que on va parler de la maladie, donc je vais à la table des matières telle page, hop, et je regarde où ça m'intéresse, s'il n'y a pas de table des matières et je cherche le nom d'un médicament, je peux aller à l'index, donc je lis tel page, ça se passe comme ça en fait pour un bouquin » {Étudiant, Père : Analyste programmeur, Mère : au foyer}. « Si je vais directement à la table des matières ! je vais directement à la table des matières, d'ailleurs je choisis pour mon travail mes bouquins en fonction de la table des matières, pour voir s'il traite le sujet dont j'ai besoin [...] Je vais directement au chapitre qui m'intéresse » {Étudiante, Père : Conducteur de bus, Mère : au foyer}. « Des index ? Quand je fais une recherche particulière [...] Je vois mal comment (lire un livre sans utiliser l'index), enfin, attends on va voir justement un (en riant) bouquin particulier (nous nous dirigeons dans sa chambre). Par exemple ce bouquin de séméio. Tu cherches un renseignement (il me montre un livre dans lequel un glossaire extrêmement détaillé répertorie les thèmes. Le livre est extrêmement découpé) sur je ne sais pas moi, un syndrome. Là tu as des chapitres sur tous les domaines de la séméiologie, cardiologie, pneumologie, etc. Bon ben tu ne vas pas prendre ton bouquin puis (tout lire). Tu vas prendre l'index, tu vas regarder donc : syndrome (6 secondes) il n'y est pas, comment ça se fait ?... Alors deuxième possibilité, tu cherches à l'index par matière (9 secondes) je te prends un très mauvais exemple parce que (rires) apparemment il n'y est pas. Ouais ! Voilà ! Syndrome de [5 mots], voilà ! Donc (il va à la page : 3 secondes) de toute façon tu ne peux pas faire autrement si tu veux trouver ton truc, tu n'as pas le choix... » {Étudiant, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Acupuncteur homéopathe}. « Le livre médical, c'est plutôt un manuel [...] Par exemple un bouquin sur la bactério, je recherche la bactérie qui m'intéresse essentiellement, et en fonction de ça je lis le résumé qui a été dit dessus ». Elle va directement au point qui l'intéresse dans le livre : « c'est sûr, c'est des bouquins souvent qui font 900 pages (en souriant) je vais pas m'amuser... [...] si j'ai un problème en cardiologie ou en gastro-entérologie, je vais tout de suite aller au chapitre gastro-entéro ou cardio en passant pulmonaire, psychiatrie, parce que pour le moment j'en n'ai pas besoin. Si les semaines suivantes j'ai un problème d'ordre psychiatrique, donc à ce moment là je me réfère justement donc au chapitre qui traite de la psychiatrie (comment est-ce que vous atteignez le point qui vous intéresse, est-ce que c'est par un sommaire, est-ce que c'est par un index ?) Oui, généralement, c'est un index ou une table des matières » {Étudiante, Père : Médecin généraliste, Mère : au foyer}. « ça va être des petits bouts [...] parce que souvent ces livres je les prends, je les achète pour compléter des cours et c'est vrai que le livre entier ne va pas parler de ce qui concerne, de ce qui est dit dans le cours, donc je vais

chercher ce qui est important, mais c'est vrai que tout dépend du livre, pour l'anatomie, c'est valable ce livre d'anatomie, mais par exemple pour celui-là, j'ai passé de très nombreuses heures à lire et puis à résumer mais ce n'est pas vraiment un livre, c'est plutôt un cours ». « Je regarde le sommaire pour voir un peu de quoi il va parler dans tout le bouquin, s'il y a une succession dans les chapitres [...] et puis après il faut s'y mettre. Surtout quand on cherche quelque chose de très particulier, ça dépend, si je prends un bouquin juste pour chercher une petite chose, là il faut regarder le sommaire, par contre un bouquin comme ça j'ai regardé un peu la composition puis après j'ai commencé par le chapitre un (c'est-à-dire un livre de médecine de tout façon qu'il fallait lire entier) [...] (mais) ce bouquin c'est un cours ! Et on l'a travaillé comme un cours » {Étudiante, Père : Pépiniériste, Mère : Professeur de yoga}.

Aussi est-ce tout "naturellement" que ces étudiants recourent aux matières annexes, index, glossaires, lexiques, tables des matières, qui entourent le texte, en rationalisent le contenu, en démultiplient les entrées possibles, les prises, et permettent aux lecteurs d'imprimer à leurs lectures un ordre déterminé. L'ordre initial du texte n'a, pour ces étudiants, guère d'importance. Il n'est pas pris d'un bout à l'autre, mais par petites séquences, par morceaux choisis. Le livre est feuilleté, parcouru, consulté, exploré, sondé, en ses passages névralgiques plus qu'il n'est à proprement parler "déchiffré". Il est lu par « bouts » ou « petits bouts », non par longues séquences.

Outre le fait que ces instruments thématiques et analytiques permettent aux étudiants de choisir rapidement le livre à compulsier, de repérer aisément s'il comprend ou non l'information recherchée, ils constituent, en raison du volume des ouvrages, de leur caractère énumératif et systématique, le préalable nécessaire à l'entrée dans le livre et à sa consultation. Il n'est pas un seul de nos interlocuteurs qui ouvrent un livre de médecine sans en consulter la table des matières, sans en parcourir l'index ou en investir le glossaire (« *Tu cherches un renseignement sur, je ne sais pas, un syndrome. (...) Tu vas prendre l'index, tu vas regarder donc : syndrome (...) de toute façon tu ne peux pas faire autrement si tu veux trouver ton truc, tu n'as pas le choix* »). Ce sont là les tous premiers actes de lecture. Une fois l'information localisée, ces étudiants se rapportent sans délais au passage concerné, un chapitre, une page, un paragraphe...

Ce qui frappe en la matière, c'est à la fois l'aisance manifeste avec laquelle ces étudiants accèdent aux informations recherchées et le caractère "décomplexé" de leurs recours aux imprimés. À les écouter, ils n'ont guère de peine à trouver des livres appropriés à leurs attentes du moment et à s'emparer des informations recherchées. Si c'est une livre de pharmacologie, de séméiologie, ou d'anatomie que l'on veut, on se dirigera, directement ou après avoir consulté les fichiers, au rayon pharmacologie, séméiologie ou anatomie de la bibliothèque et l'on consultera la table des matières des livres pour opérer son choix en fonction de l'information recherchée... On peut d'ailleurs prendre comme indicateur de l'efficacité des recours aux livres des apprentis-médecins, l'éventuel sentiment *d'une perte de temps* lors de ces recours. Globalement, les étudiants peuvent avoir l'impression de perdre leur temps en lisant non seulement en raison d'autres activités qu'ils estiment prioritaires et plus urgentes dans l'ordre des actes d'apprentissage à accomplir, mais également en raison d'objectifs de lecture mal définis : on peut en effet lire un livre sans trop savoir ce que l'on pourra en retirer, comment l'investir ou l'utiliser, sans perspective véritablement définie...

Force alors est de constater la faiblesse d'un tel sentiment chez les apprentis-médecins. Non qu'il soit absent de la pratique documentaire. Mais c'est pour l'essentiel le fait même d'être contraint à la consultation d'un livre pour compléter un point là où le cours aurait dû se suffire à lui-même qui donne parfois l'impression à ces étudiants de consacrer de leur temps à un travail qui aurait pu être évité (« *ça ne m'arrive pas souvent. Ça m'arrive quand on est presque forcé d'aller vérifier des trucs sur des bouquins, parce que ça m'énerve que tout ne soit pas sur le cours* »). Hormis cela, la précision des objectifs qui animent les recours aux livres leur permettent d'éviter les tergiversations et les incertitudes les plus coûteuses en temps. Il arrive bien sûr que le choix d'un livre soit inadéquat, qu'il ne corresponde pas à leurs préoccupations. Il peut être trop complexe ou ne pas aborder les questions au principe de la consultation... Mais si tel est le cas, le livre est abandonné sans ambages au profit d'un autre.

« ça peut être le truc trop détaillé, qui me dépasse [...] Je ne sais pas, ça peut être par exemple dans le domaine chirurgical, ils vont parler de techniques opératoires qui me dépassent complètement. Je perds mon temps quoi. Il faut y aller par étapes, on peut pas tout ingurgiter d'un coup ». « Si je me rends compte que j'ai mal ciblé le livre dont j'avais besoin, bon j'en prends un autre... », « Par exemple, en troisième année, on étudie la séméiologie, c'est-à-dire les signes des maladies et on ne va pas étudier le traitement et la thérapeutique tout ça. Si je sens que c'est un bouquin qui va me parler que des traitements, je laisse tomber, c'est pas mon truc, ça j'ai pas à apprendre » « Quand je prends un bouquin énorme, je ne vais pas le lire de A à Z, en général c'est une petite partie, donc ça règle le problème » {Étudiante, Parents : Architectes}.

Les objectifs (pré)définis du recours aux livres qui, dans ce contexte d'études, portent sur un ensemble précis d'informations à rechercher, l'existence d'un stock documentaire systématique et objectif, le caractère périphérique du livre, et l'organisation du savoir médical sous la forme d'un fonds commun de connaissances fondamentales et cliniques, univoques et stabilisées, fait qu'il reste toujours possible d'en trouver un autre, plus clair, plus simple, ou plus spécifique à sa recherche, écrits par d'autres auteurs⁴⁷⁷. Les livres sont en la matière parfaitement substituables ou interchangeables puisque si le champ des questions et des domaines traités sur un même thème peuvent avec eux varier, les énoncés de base, pour leur part, gardent une valeur constante.

Il importe peu, par exemple, de s'informer sur les mécanismes physiologiques de la production du sucre dans le sang, sur les raisons de son élévation dans le cas du diabète et celles de l'apparition de la glycosurie, dans tel livre plutôt qu'un autre. L'un et l'autre

⁴⁷⁷ Et il en va ainsi aussi bien pour ce qui concerne la partie proprement clinique du savoir médical que son domaine expérimental qui, en la matière, prête moins à discussion. Par exemple, les signes cliniques, primaires et secondaires, de l'hyperthyroïdie sont invariablement les mêmes et peuvent être définis « toutes choses égales par ailleurs » : amaigrissement avec un bon appétit (voire boulimique) ; tachycardie basale permanente, régulière, sinusale aggravée par l'effort, par l'émotion et accompagnée de souffles vasculaires (carotidiens et fémoraux) ; atrophie musculaire caractérisée par le signe du "tabouret" (atrophie des quadriceps) ; maladresse du geste ; tremblements ; nervosité et irritabilité ; réactions à la chaleur (soif et transpiration abondantes), etc. De même en va-t-il du fonctionnement d'une cellule, de la description anatomique d'un organe, etc. En la matière, ces énoncés sont à connaître *stricto sensu*. Ils sont établis et ne sont pas, en tant que tel, à discuter. Mais surtout ils ont valeurs constantes, ce qui signifie qu'ils ne font pas l'objet de conflits d'interprétation et qu'ils restent identiques à eux-mêmes : qu'ils soient donnés en cours ou dans un livre, et quelque soit les livres et leurs auteurs, les énoncés restent les mêmes. Enfin, leur constance, au sens où ces énoncés se définissent « toutes choses égales par ailleurs », autorise l'économie des détours interprétatifs et peuvent être considérés comme une *data*, qui vaut en elle-même et pour elle-même.

peuvent être plus ou moins diserts sur la question, s'offrir en une présentation plus ou moins satisfaisante pour l'étudiant de troisième année. Mais de l'un à l'autre, les mécanismes normaux et pathologiques restent identiques à eux-mêmes dans la mesure où ces énoncés physiologiques traduisent un rapport des choses nécessaire et absolu⁴⁷⁸. Le travail de documentation peut ainsi s'appuyer sur la constitution d'un corpus codifié de lois, de règles, de principes de base, de mécanismes, etc., identiquement partagé et reconnu.

Le recours aux livres et leur utilisation ne recouvrent donc pas, tant s'en faut, les mêmes logiques sociales et cognitives qu'en sociologie où les connaissances organisent, le plus souvent, un ensemble de reconstructions interprétatives insubstituables de la réalité historique, et se développent en un capital discontinu d'intelligibilités partielles⁴⁷⁹. On ne peut, en cette univers de connaissances, décider de remplacer indifféremment la lecture d'un texte ou d'un auteur par un autre, « toutes choses égales par ailleurs », puisque les acquis d'intelligibilité qui s'y trouvent ainsi réalisés ne sauraient être débarrassés des « *points de vue* spécifiquement *particuliers* »⁴⁸⁰ à partir desquels est orientée, en cette discipline scientifique, l'activité ordonnatrice de la connaissance du monde historique et qui conditionnent les choix de la description. En ce domaine de connaissance, et sur la question des inégalités scolaires par exemple, on ne saurait substituer indifféremment la lecture d'un livre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et par là la connaissance de leur théorie interprétative, par celle d'un livre de Raymond Boudon. Car entre ces différentes intelligibilités proposées à la connaissance sur un même terrain d'enquête, il n'y a pas à proprement parler d'équivalence stricte au point que les acquis théoriques y seraient d'un lieu à l'autre de l'interprétation non seulement constants mais également identiques.

VIII. Du livre aux marges du cours

Enfin, contrairement à la sociologie où les notes de lecture, nous le verrons, sont indispensables à l'activité intellectuelle, elles occupent une place tout à fait annexe dans la formation de l'étudiant de DCEM1. Aucun de nos interviewés n'élabore de fiche de lecture à partir de livres ou d'articles. L'objectif de la lecture, à ce stade des études, ne réside pas dans une approche herméneutique ou exégétique des textes qui donnerait lieu à d'abondantes prises de notes. Il ne s'agit pas non plus de conserver une trace objectivée des développements d'un ouvrage en particulier ou, par la prise de notes, de se constituer un capital d'érudition. Il s'agit au contraire d'extraire des ouvrages les indications complémentaires recherchées (« *ce sont des abréviations que je rajoute pour comprendre ou que ce soit plus clair. C'est quelque chose en plus, pour moi, pour essayer de comprendre mon cours. Mais que ça soit de tel auteur, j'en n'ai rien à faire (sourire). C'est l'information qui m'intéresse* »). L'usage du livre est subordonné au cours, et, bien loin d'être indispensable, ce n'est que par défaut qu'il se fraye un chemin dans les apprentissages.

Les notes de lecture correspondent, dans ce contexte, à celles d'une pratique typiquement documentaire dont émergent un ensemble d'apostilles adjointes aux notes de cours. Les cours présentent parfois des difficultés. Des choses y sont mal notées, abscones ou simplement incomplètes. Dans ces cas de figure, le recours aux livres est au

⁴⁷⁸ BOURRET Pascale, *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1), 1986, p.149.

⁴⁷⁹ PASSERON Jean-Claude, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Éd. Nathan, 1991, 408 pages.

⁴⁸⁰ WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Éd. Plon / Presses Pocket, 1992, p.156.

mieux accompagné de brèves prises de notes. Les étudiants relèvent une définition, une explication, une correction, etc., en seulement quelques mots ou quelques phrases (« *un point particulier, un point précis que je n'avais pas bien compris dans le cours, je marque ça au dos de ma feuille, au dos sur mon cours* »). Le plus souvent, on se contente de lire, éventuellement de noter la référence d'un ouvrage pour s'y reporter ultérieurement. Ou alors on recopie purement et simplement le passage sur le cours concerné par la lecture documentaire. Le résumé, plutôt rare, intervient lorsque le passage en question est de trop longue taille. Sont alors généralement notées les idées principales et volontairement omis les développements.

« Quand c'est des bouquins que j'utilise vraiment très souvent, je note les références des pages qui sont utiles, sur une feuille sur mon cours », « J'apprends directement sur le livre », « J'ai tout le temps un crayon à la main parce que j'ai tout le temps besoin de noter des trucs. Alors soit, si le bouquin est à moi je euh... je vais rajouter sur le bouquin des trucs que j'ai dans un cours à côté [...] si c'est un bouquin que j'ai pris dans une bibliothèque, je vais faire le contraire c'est-à-dire je vais noter sur mon cours des trucs que j'ai lus dans le bouquin, je vais noter les références de bouquins, les pages. Si le bouquin est à moi, c'est le bouquin que je gribouille » {Étudiante, Père : Soudeur, Mère : Assistante maternelle}. « Si c'est un bouquin emprunté, j'ai une feuille de papier à côté donc je note la référence que c'est et je ne note pas le paragraphe mais les idées, etc., et puis si c'est mon bouquin... et que je veux refaire mon cours, à ce moment là donc je souligne au stabilo le passage qui m'intéresse sur mon bouquin (et vous recopiez directement sur votre cours ou c'est après ?) Généralement c'est en même temps, c'est-à-dire que j'ai mon cours, j'ai mon bouquin, si ça se rapporte à telle ou telle idée, donc je fais une flèche, et une fois que je vais reprendre mon cours, je vais intégrer l'article. Je souligne ce qui m'intéresse et après une fois que j'ai lu et que j'ai surligné, au moment où je refais mon cours... euh il va arriver un moment où je vais arriver à la partie qui m'intéresse et que le bouquin traite, donc à ce moment là je prends les données que j'intègre ». « Comment je l'intègre, en fait je résume ou je recopie pas intégralement mais je recopie l'idée parce que je la trouve très intéressante » {Étudiante, Père : Directeur d'une FNAC, Mère : Directrice d'école maternelle}. « C'est pour le travail [...] c'est pour écrire les mots clés, les choses comme ça [...] là par exemple, j'ai annoté le bouquin... (comme un cours) j'ai souligné, j'ai colorié parce que c'était mon bouquin [...] tout dépend aussi des bouquins, ça étant donné que je le considérais comme un cours, [...] je faisais comme pour un cours normal, comme sur des photocopiés. Par exemple un bouquin d'anatomie, j'aurais plutôt colorié pour différencier les muscles des nerfs, des choses comme ça, ça me permet de relire plus vite, puis peut être de comprendre plus vite. Le fait de les lire une première fois, puis une deuxième fois et puis de rajouter des choses, si on relit une troisième fois... le fait qu'il y ait le mot qui fait la liaison avec autre chose, on l'a disponible, ça nous permet peut être d'aller encore plus vite dans la compréhension ». « Des fois, je note sur les cours, mais je regroupe de toute façon parce que je pense qu'il vaut mieux avoir un seul matériel de travail que trois, qu'ensuite on va devoir

travailler peut être en même temps plus tard », « je préfère ajouter aux cours pour essayer de concentrer un peu les choses plutôt que d'avoir des choses un peu disparates » {Étudiante, Père : retraité, ex-receveur des PTT, Mère : Agent de bureau}. « J'ai mon cours à côté, je lis... je sais ce que je n'ai pas compris, et soit entre les lignes je complète ce qui manque, ou ce qui est faux, voilà, je ne fais que ça [...] mais je rajoute à l'endroit sur mon cours carrément » ; « je recopie ce qui est écrit parce que souvent c'est très bien expliqué, je ne vais pas m'emmerder l'esprit à aller chercher des trucs compliqués pour plus rien y comprendre après. Ça explique d'une manière simple, concrète, précise, je reprends pareil » {Étudiant, Père : Chef d'équipe, Mère : Employée de bureau}.

Dans tous les cas, la notation n'est pas une notation qui défriche un texte encore noué. Tout comme la lecture, l'effort d'écriture porte sur des secteurs particuliers du texte et se fait volontiers "montage". Il s'agit d'associer des connaissances entre elles, de les regrouper pour les compléter ou les mettre en perspective en sorte que, le moment des révisions venu, l'on ait sous la main l'ensemble des informations nécessaires (« le nombre de données que j'ai, il faut que je les regroupe. Donc si j'ai un cours déjà qui traite de cette partie je vais le mettre dans ce cours là, ajouter les choses sur le cours même, au même endroit, pour ne pas éparpiller »).

Copier sur les cours permet d'assembler et de croiser des informations qui proviennent de sources différentes, de les réunir en un même support. Le travail de révision, qui suppose un suivi intensif et une forme d'optimisation de l'effort à produire, s'accommode mal, en effet, d'un accès aux informations en ordre dispersé. Ce travail de centralisation permet ainsi de coordonner les connaissances et procure, sans nul doute, le moment des révisions venu, un indéniable confort psychologique : ne pas être obligé de rechercher une information alors qu'on est en train d'apprendre.

« Quand j'ai un livre, c'est rare que je prenne une feuille blanche et puis que je fasse un résumé des trucs intéressants, parce que je ne veux pas étaler toutes les... le nombre de données que j'ai, il faut que je les regroupe. Donc si j'ai un cours déjà qui traite de cette partie je vais le mettre dans ce cours là, ajouter les choses sur le cours même, au même endroit pour ne pas éparpiller ». « Moi je préfère ajouter sur le cours pour essayer de concentrer un peu les choses plutôt que d'avoir des choses un peu disparates [...] je pense qu'il vaut mieux avoir un seul matériel de travail que trois, qu'ensuite on va devoir travailler peut être en même temps plus tard ». « Mes notes je les mets dans mes cours, en tête de chapitre qui correspond, le cours que j'ai eu à la fac, je le mets en début [...] ce qui est en rapport avec le cours va avec la pochette du cours ». « J'écris sur une feuille qui me permet d'accéder disons... à ce chapitre beaucoup plus rapidement, j'aurais pas besoin comme ça de retourner dans le bouquin et là, sur ma feuille, je vais voir tout de suite, parce que je le réécris moi-même, donc ça me reviendra beaucoup plus vite » ; « ça me permet d'aller plus vite au moment des révisions ».

Les prises de notes lors de la consultation d'un ouvrage de médecine ne sont pas rares. Mais encore faut-il dire qu'elles sont extrêmement brèves et concises. Il s'agit de noter un complément ou un éclaircissement qui n'outrepasse généralement pas les quelques lignes ajoutées sur la feuille de cours. L'objectif est toujours de passer le moins de temps possible sur un livre et de ne s'en servir que lorsque la nécessité s'en fait ressentir. Les

références du livre (auteur, titre, édition, année...) ne sont relevées que dans l'éventualité d'un retour ultérieur sur l'ouvrage, soit pour relire un passage avant les révisions, soit pour se dispenser de prendre des notes sur le moment. Les références relevées à partir du livre se limitent principalement au thème traité, éventuellement la page. Il n'est pas d'étudiants médecins qui se préoccupent de l'auteur de l'ouvrage. Ce qui compte, c'est avant tout le thème de l'information retenue. Ces notes de lecture sont soit relues avec le cours, soit ignorées purement et simplement dans la mesure où la notation (ou la lecture seule) suffit à la compréhension et à la mémorisation.

« Ce sont des abréviations que je rajoute pour comprendre ou pour que ce soit plus clair ou je ne sais pas, c'est quelque chose en plus, pour moi, pour essayer de comprendre mon cours, mais que ça soit de tel auteur, j'en ai rien à faire (sourire), c'est l'information qui m'intéresse » {Étudiante, Père : Ouvrier plâtrier-peintre, Mère : Employée de crèche}. « Je note surtout pas les définitions (sourire) ce n'est pas ce qu'il y a d'important les définitions, la compréhension oui mais la définition on s'en fout (rires), il faut la comprendre, le but ce n'est pas de la ressortir c'est de la comprendre » ; « je trouve quand même les cours sont très bien fait mais c'est vrai que on a parfois besoin d'un complément mais je n'écris pas souvent, en général je ne l'écris pas, je le lis, c'est vraiment un complément » {Étudiante, Père : Ouvrier garnisseur, Mère : au foyer}. « Je peux prendre carrément tout un chapitre, faire un résumé... disons apprendre le chapitre sur le bouquin et puis après je vois mon cours, ça m'est arrivé, parce que c'est un bouquin clair, mon bouquin de séméio par exemple. Je regarde parfois, il m'arrive de regarder dans le bouquin de séméio avant de regarder mon cours parce que je sais que cette partie du cours est bien rédigée dans le bouquin et là je fais un plan, je mets les idées principales. Alors c'est structuré disons. Je fais vraiment une feuille que je vais garder et que je vais mettre avec mon cours ou je le fais comme ça (c'est-à-dire sans garder de trace), j'écris comme ça pour le retenir un peu, pour apprendre une première fois sur le bouquin, mais disons apprendre, le lire de façon approfondie, de bien le lire, de le retenir un minimum » {Étudiant, Père : Chirurgien gynécologue, Mère : sans emploi, propriétaire immobilier}.

Chapitre 17. Les formes de la lecture universitaire en licence de sociologie

A l'inverse des apprentis-médecins qui, lorsqu'on les interroge sur la fréquentation d'imprimés médicaux, de livres, d'articles ou de revues, nous renvoient invariablement l'image de pratiques extérieures à l'étude, intervenant en plus des stricts attendus du travail intellectuel, les apprentis-sociologues se représentent spontanément la lecture de textes sociologiques comme une pratique inhérente à leur travail intellectuel. Lire des textes de sociologie compte au nombre des incontournables de la pratique. Et lorsqu'on leur demande s'ils lisent des livres, des articles, des revues de sociologie, les étudiants répondent immédiatement par la positive. Bien loin d'être supplétive ou seulement complémentaire, la lecture de textes imprimés est, dans ce contexte, constitutive du travail intellectuel. La

lecture est d'abord liée au travail de fabrication intellectuelle. On lit pour préparer une dissertation ou un examen, pour faire un exposé, pour construire un objet de recherche et problématiser, plus généralement pour mener une recherche et rédiger un dossier de recherche, mais également étayer un cours...

I. L'appropriation de postures de connaissance autant que de "contenus" *stricto sensu*

Contrairement aux étudiants médecins, le travail des apprentis-sociologues ne réside pas dans l'appropriation de corpus clairement délimités, définis une fois pour toutes, et "déjà-là". Certes, les cours introduisent à des enquêtes, à des courants théoriques, à des auteurs, etc., avec plus ou moins de cohérence selon la coordination imprimée ou non aux différents enseignements. Ils sont plus ou moins régulièrement repris, relus, synthétisés, éventuellement mis en fiches, par les étudiants qui cherchent ainsi à s'en approprier les contenus (« *je révise, la plupart des cours, en reprenant des notes (...) (en souriant) je prends des notes des notes* »). Mais ces derniers ne sont pas ici à apprendre "par coeur" (« *Nous, on n'a rien à apprendre par coeur en socio* » ; « *Je n'apprends pas par coeur moi, donc réciter ça m'est difficile [...] Pour réciter il faudrait l'apprendre, être capable de le redire mais je ne travaille pas comme ça* »).

Car celui qui sait "par coeur", en ce contexte d'études, ne fait nullement la démonstration de sa capacité à raisonner sociologiquement, à réinvestir et à transposer avec pertinence des principes de connaissance. Loin de se suffire à eux-mêmes, les cours ne confinent pas l'ensemble des choses qu'il faudrait savoir et opèrent ainsi une série de renvois textuels : « *en général c'est marqué dans le cours qu'à tel endroit, dans tel bouquin, il y aura ça qui sera marqué, je vais prendre le morceau du bouquin, je le lis, j'en tire ce qu'il y a à en tirer* ».

Les bibliographies enseignantes, systématiques et incontournables, et le travail de recherche, ouvrent le champ des investigations par l'injonction à la fréquentation de certains auteurs, de certaines enquêtes ou études, souvent à lire dans le texte (« *Tous les livres que je vais choisir, ça va être en fonction de mon cours, ou du travail que j'ai à faire* »), qui, loin d'être clos sur eux-mêmes, se caractérisent avant tout par *leur insertion dans un espace structuré de points de vue*. Ces derniers multiplient les références savantes, les allusions aux travaux et aux débats scientifiques à s'approprier.

En ce sens, les apprentis-sociologues ont affaire à un champ d'investigation dont les contours ne sont pas toujours explicites, strictement définis et délimités⁴⁸¹, et que, pour une bonne part, il appartient au travail de lecture d'explorer et de déterminer (« *des fois on te donne un thème précis et puis tu as quarante mille bouquins qui correspondent. Alors va savoir lequel est bon, lequel te sera utile ?* »). Les sanctions institutionnelles, dossiers de recherche, dissertations, exposés, commentaires de textes, supposent ainsi que les étudiants accomplissent des recherches bibliographiques et parviennent à recréer, à partir de leurs lectures et de leurs cours, un univers de références, de raisonnements et de débats (« *je référence tout ce qui se rapporte au sujet* »).

« Je considère qu'un livre euh bon c'est bien de le lire en entier si on peut mais euh si on veut faire un... quand on est étudiant, on est énormément appelé à regarder un livre, tout simplement pour lire quelques pages, quelques dizaines de pages aussi, bon du reste dans la bibliographie que propose euh X là dans son

⁴⁸¹ Il est toujours possible d'approfondir un cours par la lecture d'un nouveau livre, de lire une nouvelle étude, un nouvel auteur sur une question donnée, etc.

dans son amphi, euh il y a énormément de passages qui sont cités euh mais euh de passages de livres, ils notent le livre, mais euh il faut lire des pages 47 à 53, pages euh tant à tant, de plus en plus dans les bibliographies maintenant il y a des choses comme ça, donc ça veut bien dire que euh il faut faire l'effort euh... de lire les passages au moins quoi... je veux dire les cours sont quand même souvent faits euh de... à partir de livres enfin de livres oui, on parle de certains auteurs, il y a des références quoi donc faut aller voir [...] des fois je regarde les index pour par exemple euh chercher éventuellement des compléments euh s'il y a des noms d'auteurs qui sont cités dans les passages euh pour essayer de voir un petit peu euh on peut aller chercher ces auteurs avec ces bouquins [...] le rôle du prof est assez important c'est-à-dire que c'est quand même lui qui doit nous conseiller sur les lectures importantes euh à lire hein, s'il euh propose une biblio, généralement il nous propose une bibliographie de 20 auteurs et puis il nous donne les 4-5 principaux donc ceux là, ces 4-5 principaux il faut en regarder 3 ou 4 au moins, il y a les indispensables, il y a les importants et puis il y a les autres qui sont accessoires si on a le temps de les regarder un petit peu pendant l'année c'est bien [...] (Et pour votre dossier, c'est aussi le prof qui vous donnent les références de livres à lire ou c'est plus vous qui... ?) non c'est personnel hein enfin lui c'est vrai qu'il m'a quand même un petit peu guidé aussi, il m'a dit de lire Foucault euh Touraine des gens comme ça, mais euh c'est vrai que euh d'un autre côté euh j'en reviens encore à Stigmaté mais c'est un support assez important pour suivre, et la fiche de lecture que je vais faire ben elle va m'aider aussi pour le mémoire... récemment euh par exemple euh par rapport au thème de mon mémoire j'ai regardé quand même pas mal de euh j'ai vu qu'il y a pas mal de choses à la fac j'ai pris quelques bouquins déjà qui sont en rapport avec l'intégration des enfants scolaires euh des choses comme ça, en milieu scolaire ordinaire [...] quand on voit dans un cours un concept qui est assez euh... qui paraît assez important, dont le prof a survolé parce qu'il n'avait pas le temps parce que... bon ben là c'est à nous de chercher un peu quel genre de lecture pourrait correspondre, quel auteur pourrait correspondre, s'il y a un bouquin qui traite vraiment de ce sujet, ben c'est à nous de le faire naturellement » {Étudiant, Père : Commerçant, Mère : Assistante maternelle}. « Il y a des bouquins que les profs nous conseillent mais en général quand c'est sur notre dossier ils nous ont pas vraiment conseillé des trucs, parce qu'ils connaissent pas forcément tous les thèmes quoi. Donc là je vais à la bibliothèque et je cherche dans tel domaine, domaine sur lequel je travaille tous les bouquins qui y sont et j'essaie de prendre des bouquins de sociologues ou d'ethnologues, là en ce moment j'ai pris quand même des bouquins d'historiens... des trucs qui sont en rapport », « En général il y a une bibliographie à la fin (des livres), et en général je la lis pour voir les bouquins qui, visiblement, par rapport au titre, se rapprochent le plus de mon sujet et ça me permet d'aller en chercher d'autres, de comparer aussi... » {Étudiante, Père : Professeur de chimie en Université, Mère : au foyer}. « Quand il y a des lectures qui peuvent... des articles ou des bouquins qui peuvent m'aider je ne sais pas pour un cours ou alors pour l'enquête, qui me paraissent intéressants ben je les note, je note la référence... sur euh ffff, sur un

morceau de papier comme ça, c'est un papier où il y aura ma liste de bouquins qui peuvent être intéressants et euh ça sera par rapport à tel cours quoi, par rapport à tel euh, tel truc que je fais, donc à la rigueur ça peut être classé dans les cours avec une bibliographie ou, et puis même quand je vais euh à la BU je cherche sur l'ordinateur là, sur l'CD ROM, eh ben je prends un papier et je sais que ben je cherche sur tel thème... je marque tous les bouquins qui peuvent m'intéresser sur ce thème, et euh, je vais voir... et euh après je le refais, je vais voir un bouquin et puis je regarde la bibliographie de ce bouquin je regarde aussi euh les bouquins que l'auteur a lus par rapport à ça et puis je vais voir si je peux les trouver aussi » {Étudiant, Père : Mouliste, Mère : Employée de grande surface}. « Souvent, je lis prend des bouquins par rapport à la bibliographique euh que les profs nous donnent en début d'année, bon ils nous en donnent évidemment une vingtaine par euh prof donc euh je ne lis pas tout non plus (en souriant) non (nous sourions), j'en choisis euh un ou deux par prof vu qu'ils nous indiquent les plus importants euh souvent, enfin ils nous conseillent déjà donc euh je prends ceux qu'ils nous conseillent, et puis ceux aussi qui peuvent m'aider... par exemple là j'ai acheté, sociologie des organisations je pense que ça résume bien tout ce qu'on a vu euh en cours donc euh celui là il m'aidera pour euh pour le cours [...] sinon je euh regarde un peu, bon il y a beaucoup de bouquins je regarde et je me dis il faudrait que je les lise... et puis il y aussi ben par rapport au mémoire euh notre prof nous a conseillé euh des bouquins différents, enfin moi il m'a conseillé un bouquin, il m'a donné des bouquins euh que lui a écrit lui-même parce qu'il travaille ici euh beaucoup sur mon thème, donc euh j'ai photocopié euh des pages je les ai lus, maintenant je ne sais pas encore ce que je vais en faire mais je vais sûrement pouvoir euh les exploiter, et puis c'est aussi des bouquins là j'ai feuilleté un bouquin que j'avais pris en bibliothèque euh qui me semblait à peu près sur le sujet, c'est comme ça, ça se fait par rapport euh, ben par rapport au thème que je développe, aux problèmes sociologiques que j'essaie d'aborder ou euh... par rapport à du vocabulaire que je ne connais pas, donc euh pour approfondir un peu euh [...] je prends aussi des bouquins euh... je prends beaucoup d'auteurs, je fais beaucoup de recherches sur les auteurs pour savoir euh de quel courant ils sont etc., et je me fais des fiches par auteur aussi... pour savoir ce qu'ils ont écrit, et euh pour résumer un peu euh leurs idées... alors je prends des notes sur l'auteur en lui-même, sur sa vie, sur sa bibliographie même parfois, sur euh... son courant... son courant de pensée et puis euh des idées principales de sa pensée pour euh faire le rapprochement avec mes cours quoi ou mon enquête des fois... mais c'est tout le temps par rapport aux auteurs qui sont... même euh c'est juste cité dans le cours, je les reprends et puis je regarde euh ce qu'ils ont fait, et puis souvent je regarde euh ce qu'ils ont fait par rapport au thème du cours » {Étudiante, Directeur d'entreprise, Mère : Assistante technique de son mari}.

Autant que l'apprentissage de "contenus" *stricto sensu*, le travail intellectuel des étudiants sociologues implique qu'ils apprennent à s'orienter dans les allées du savoir, se familiarisent avec l'esprit de la recherche et s'emparent de textes savants. Le savoir n'étant pas tout entier donné et structuré de l'extérieur sous la forme, par exemple, de contenus de cours

incompressibles et clos sur eux-mêmes, ni les apprentissages délimités par un programme d'études strictement défini, ce dernier résulte donc tout autant, sinon davantage, d'un ensemble de cheminements intellectuels et de parcours lectoraux.

Le texte imprimé est, dans ce contexte d'études, l'outil indispensable de constitution de soi et de son savoir. Il est le point d'appui à partir duquel les étudiants puisent avec plus ou moins de bonheur et d'aisance la matière de leurs propres productions et réflexions intellectuelles, s'approprient des grilles d'interprétation, réinvestissent des langages conceptuels, et rentrent ainsi progressivement « dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner »⁴⁸².

II. Se constituer un capital de références et d'érudition

A cet égard, les étudiants ne disposent pas toujours, à l'appui de leurs apprentissages, d'un *stock de connaissances déjà structurés*, de problèmes clairement délimités sur lesquels il leur suffirait de prendre appui pour orienter et mettre en forme le produit de leurs propres réflexions. Il ne va pas toujours de soi, pour ces étudiants, de trier parmi les mots et les choses, de trouver les "bons" textes à lire, ceux qui répondent à leurs préoccupations du moment, de savoir comment les lire ou ce qu'il faut en retenir. C'est ainsi qu'ils peinent souvent à s'orienter dans les ressources bibliographiques, à conduire des recherches documentaires rationnelles, se trompent sur le choix de leurs lectures, et qu'ils leur est parfois nécessaire de lire les nombreuses pages d'un livre avant d'évaluer si celui-ci convient effectivement à leurs attentes⁴⁸³.

« (Évidence) Ouais, ah ouais ! Forcément ! (En riant) Forcément ouais parce que des fois on te donne un thème précis et puis tu as 40 000 bouquins qui correspondent. Alors va savoir lequel est bon, lequel te sera utile [...] ou alors j'ai de la chance et je tombe sur le bouquin qu'il faut ou alors je lis. « Au début ça m'arrivait [...] parce que je cherchais et je trouvais pas grand chose, donc j'étais un peu, j'allais en bibliothèque (...) à la fac et je trouvais rien sur le sujet, puis petit à petit, en réfléchissant plus sur mon sujet j'ai plus trouvé des bouquins ». Pour ces étudiants, il n'est ainsi pas toujours évident de cerner des lectures qui répondent aux préoccupations du moment...

Bref, ces étudiants n'ont pas affaire à un stock documentaire tout entier structuré qui d'emblée proposerait à leurs interrogations une série de réponses opératoires, immédiatement disponibles, mais affrontent un ensemble de références théoriques dispersées, de raisonnements interprétatifs disparates dont ils doivent, à terme, se saisir à toutes fins utiles, démêler et identifier les enjeux et les intérêts. D'où la nécessité, pour

⁴⁸² LAHIRE Bernard, « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », Conférence aux Journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie", Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, Barcelone, 1995.

⁴⁸³ C'est également le constat qu'opère KLELTZ Françoise : « Globalement, on peut distinguer deux aspects, d'une part les difficultés qu'éprouvent les étudiants pour se "repérer" dans la multiplicité des ouvrages existants, d'autre part leurs difficultés à se "repérer" à l'intérieur des ouvrages eux-mêmes. Dans les deux cas, il s'agit de "faire un choix" pour déterminer le livre ou le chapitre qu'ils devront lire. Or c'est le type de liberté que les étudiants ont du mal à organiser. Enfin, dans le cadre des pratiques de lecture elles-mêmes, on voit apparaître plus nettement les problèmes de compréhension qui peuvent être causés ou bien par des difficultés pour saisir la construction d'une pensée, et pour suivre une tentative de conceptualisation, ou bien plus simplement par des problèmes de compréhension du vocabulaire », in « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7, pp.37-39.

ces étudiants, de se constituer peu à peu, au fil des lectures, un *capital de références et d'érudition* à partir d'un travail de prises de notes, de mises en fiches, parfois d'annotations des ouvrages et des textes fréquentés.

En plus d'organiser le souvenir, nécessaire, des textes lus, les notes et fiches de lecture, parfois démultipliées, accumulées et conservées, constituent ainsi, pour les étudiants, un ensemble de jalons qui progressivement cernent et font émerger de la profusion des références et des orientations des points de vue (théoriques, empiriques, méthodologiques...), des systèmes d'argumentation, des lignes d'analyse, des langages conceptuels, des objets de recherche... Certaines dissonances, oppositions ou recoupements entre courants et auteurs peuvent ainsi être élucidés, mis en évidence et maîtrisés. Les fiches et notes de lecture, par le travail de collecte, de compilation et de sélection plus ou moins méthodique et heureux d'un ensemble de fragments textuels, de citations et d'extraits significatifs, en viennent ainsi à organiser, à l'usage des étudiants, un corpus de connaissances sur lequel il devient peu à peu possible de fonder le travail et la réflexion.

**« Il faut trouver matière à réfléchir donc matière à réfléchir c'est dans les bouquins, c'est pas que dans les bouquins mais c'est aussi dans les bouquins donc c'est pour ça que moi ça me paraît important de prendre des notes sur les bouquins. Et puis tu ne peux pas tout retenir de mémoire [...] puis c'est bien d'avoir des restes ». « Soit je fais des résumés un peu de ce qui est dit dans le bouquin, soit sinon je tire des phrases déjà toutes faites que je mets entre guillemets. Soit l'un soit l'autre, tout dépend, des fois c'est les deux mélangés, je note des phrases qui sont déjà tellement résumées [...] je les reformule quand je pense que ça peut être un peu plus synthétisé ». « ça peut être des morceaux du bouquin, je résume un peu ce qu'il dit, puis telle phrase : "ah ouais, cette phrase elle est vraiment intéressante", je la prends telle quelle ». « je note les pages des bouquins parce que je sais que je vais m'en resservir des choses comme ça ». {Étudiant, Père : Cisailleur, Mère : au foyer} « C'est le seul moyen que j'ai de m'en souvenir (du livre) donc euh... c'est pas un handicap pour moi (de prendre des notes). Je me dis pas : "oh là là, il faut encore que je fasse une fiche de lecture". Pas du tout, c'est pour moi, personne me force à le faire ». « Il m'arrive de prendre des citations et en principe j'essaie de pas trop coller au texte... de pas paraphraser ce qu'il dit ou je redis dans mes mots ou alors je... prends des citations, j'essaie le plus possible de pas paraphraser l'auteur, mais ça m'arrive, parce que si je dois m'en resservir, ça fait paraphraser je trouve que c'est pas, je prends pas le prof pour un idiot il doit quand même s'en apercevoir... Si vraiment je peux pas faire autrement et s'il y a vraiment quelque chose qui me plaît je prends la citation telle quelle ». « (évidence) je relève la page du livre parce que si je m'en sers je remettrais la page du livre dans le devoir dans lequel j'écris et puis donc le titre, la référence du livre et euh... le résumé, ma fiche de lecture avec les citations en couleur (rires) » {Étudiante, Père : VRP, Mère : Secrétaire}.
« Quand je lis un bouquin généralement je prends des notes, parce que quand je lis je suis avec un stylo ou un crayon à papier et euh je tombe sur euh ben les phrases importantes euh les trucs importants du bouquin, les idées, et euh je les souligne, et après une fois que j'ai fini de lire le livre, je reprends ce que j'ai souligné et je note la phrase telle quelle sur un papier, soit je le tape à la machine**

soit je l'écris sur euh une feuille avec les références du livre de tel chapitre il a dit ça ça ça, et je prends euh... les phrases essentielles, des notions et euh (...) je note la phrase telle quelle quoi je euh je ne change pas de mot, c'est euh un truc qui peut me servir pour des citations par exemple et euh avec les phrases généralement je suis capable de comprendre les concepts donc d'expliquer après avec mes mots à moi ce qu'il a voulu dire et citer la phrase en citation quoi [...] ce n'est pas forcément... vraiment une fiche de lecture parce que pour moi la fiche de lecture c'est euh... on lit un bouquin, on en retire l'essentiel, avec des citations avec euh des mots à soi, pour expliquer et on va voir à côté d'autres euh auteurs, d'autres concepts et euh on compare les similitudes les trucs comme ça, et c'est plus c'est plus poussé comme euh fiche de lecture, bon ça m'arrive quand il faut rendre un truc au prof mais là c'est juste une prise de notes des trucs importants du bouquin ou euh, si j'ai à expliquer des concepts à aller voir je le fais après, mais je le fais euh après avoir lu le livre... en fait je lis et puis je reprends les pages je vois où j'ai souligné bon j'ai souligné ça tac, je note (...) généralement les phrases que je note c'est des phrases qui me servent bien à comprendre ce qu'il a voulu dire donc je suis capable de retrouver l'idée donc euh je note non juste la citation et après je m'en ressers... ben par exemple quand j'ai un texte à faire euh il y a une idée qui a été développée par un certain auteur, quand je veux me servir de cette idée là dans le texte, eh ben je reprends mes papiers je relis et je fais "ah tiens cette citation elle serait pas mal", je note la citation et euh dans le texte que j'ai à faire, je réexplique la citation et euh je la noterai la citation avec la référence [...] sur ma feuille, je mets le titre du livre, nom de l'auteur euh l'édition euh l'année, et puis après ben je prends les notes par chapitre, donc je mets tel chapitre il a dit ça, avec telle citation [...] soit je note comme ça à la main et puis si je suis chez moi généralement euh je les tape au traitement de texte parce que c'est plus clair après pour relire... et puis voilà quoi, je les garde après avec euh... soit dans mon bureau soit euh dans la pochette du cours à... avec euh le livre qui pourrait avoir rapport avec le cours [...] Je les relis soit si euh c'est un truc qui est à côté et que euh c'est un livre que j'ai lu et que je trouve vraiment des trucs intéressants qui me font réfléchir ben je le garderai dans mon bureau et puis si c'est un bouquin qui est en rapport avec le cours ben, je vais réviser mes cours d'abord, et après je vais aller voir euh ce que j'ai marqué sur le bouquin, et euh là aussi pareil quoi je euh là je souligne euh les phrases qu'ont un rapport immédiat avec le cours, les phrases les plus importantes qu'ont un rapport qui peuvent me servir à la rigueur au partiel euh pour les dissertes à faire des citations (...) mais si c'est des trucs qui vont me servir à plus ou moins longue échéance comme pour le dossier eh ben je les range dans mon bureau et puis je les ressors quand euh je sais que j'ai fait un truc comme ça donc je vais aller le chercher, mais si je sais que ça peut vraiment me servir pour les révisions par rapport aux cours eh ben je les insère dans le cours comme ça c'est tout de suite disponible... » {Étudiant, Père : Mouliste, Mère : Employée de grande surface}.

C'est donc pour une bonne part, en effet, à travers la fréquentation régulière et répétée des auteurs et des oeuvres que les apprentis-sociologues élaborent peu à peu leur propre

savoir. Le travail de documentation personnelle ne se définit pas, en ce contexte d'études, en fonction d'éléments de connaissances univoques. L'enjeu de la lecture ne réside pas, comme en troisième année de médecine, dans un travail de repérage et d'extraction complémentaire d'informations, d'énoncés, à partir d'ouvrages où thèmes et questions sont systématiquement indexés et répertoriés. Les lectures purement informatives, rapides et ponctuelles, qui supposent, à leur principe, une discontinuité discursive des énoncés (*versus* de longues chaînes d'argumentation relativement linéaires), ne sont guère de mise dans ce contexte d'études qui, faisant de la recherche, de la fréquentation des enquêtes et de la connaissance des auteurs l'un des principes de base de la formation à la connaissance sociologique, contraint tôt ou tard les apprentis-sociologues à lire certaines œuvres originales dans le texte.

Bien plus qu'une lecture de type informatif, en quête d'un ou plusieurs éléments de connaissance très précis, la lecture se définit plutôt, en cet espace du savoir, comme une pratique de lecture suivie (relativement longue et linéaire), herméneutique et critique, qui défriche l'information textuelle, interprète, et qui, armée de l'écriture, s'effectue plume en main (« *Je ne peux pas lire un livre si je n'écris pas !* »). « *Papier* », « *crayon* », « *table* » ou « *bureau* », accompagnent généralement ce travail de lecture ou, plus justement, en sont constitutifs. Outre les fonctions mnémoniques de la prise de notes (« *je prends des notes parce que c'est pour avoir une trace du livre évidemment, (...) en lisant le livre... je m'en souviens sur le coup, peut-être deux trois jours après, mais après c'est fini* »), le travail d'écriture constitue le point d'appui d'une lecture qui, par la manipulation réflexive des significations, cherche à saisir le sens livré par le texte, à en faire émerger et à en dénouer les différents fils (« *je souligne* » ; « *je réécris* » ; « *je recopie* » ; « *je prends les idées qui m'intéressent* » ; « *un concept intéressant qui permettra de voir un autre point de vue* » ; « *je résume les idées de l'auteur* », etc.)⁴⁸⁴.

III. Textes d'auteurs et langue savante

On ne saurait comprendre tout à fait les formes que recouvrent la lecture dans ce contexte d'études si l'on ne devait prendre non plus en considération le type de textes auxquels les apprentis-sociologues sont confrontés lors de leurs apprentissages et les conséquences pratiques que l'on peut en tirer. Du point de vue du marché éditorial de la discipline, on peut faire globalement le départ entre deux grands types de publications. On assiste tout d'abord, ces dernières années, cela a été parfois remarqué, à un fort développement des publications à caractère didactique, manuels de méthodes, d'enquête et de terrain, anthologies, synthèses théoriques sur les différents secteurs de la sociologie (sociologie de l'éducation, de la famille, etc.), synthèses sur les grands courants théoriques qui traversent la sociologie et leurs chefs de fil (structuralisme, ethnométhodologie, interactionnisme, etc.), synthèses sur les systèmes d'interprétation développés par certains auteurs comme les précurseurs (Émile Durkheim, Max Weber, Pierre Bourdieu, etc.)... Mais à côté de ces publications à caractère explicitement didactiques, la majeure partie du marché éditorial de la discipline demeure encore aujourd'hui constituée par des publications liées à l'activité scientifique des chercheurs, c'est-à-dire par des textes de professionnels produit à l'attention d'autres professionnels.

S'il ne fait aucun doute que les étudiants, notamment aux premiers stades du cursus, sont demandeurs de manuels et y recourent fréquemment pour se familiariser rapidement avec la théorie d'un auteur, pour s'aider dans la réalisation de leur enquête de terrain,

⁴⁸⁴ Nous développerons ce point plus longuement dans le chapitre qui suit.

il n'en reste pas moins vrai que ces textes ne constituent qu'une partie relativement réduite même si l'on peut penser que leur part augmente année après année du fait même du développement de ce marché éditorial de leurs lectures. A cela, plusieurs raisons. En premier lieu, il faut le préciser, le marché éditorial explicitement didactique de la discipline est loin d'être sous tous les rapports comparable à celui de la médecine. Par son importance tout d'abord, en ce qu'elle reste, par le volume et le nombre de ces publications, aujourd'hui encore, relativement restreinte là où, en médecine, la profusion de manuels couvre l'ensemble des domaines du savoir et de la pratique médicale. Les ouvrages didactiques sont encore bien loin, si tant est qu'ils puissent le faire un jour, de couvrir l'ensemble des questions et des domaines afférents à la connaissance sociologique. Aussi les étudiants ne disposent-ils pas, contrairement aux apprentis-médecins, de manuels sur l'ensemble des points de connaissances sur lesquels ils sont amenés à se former.

En second lieu, et sans doute est-ce là une raison majeure, les spécificités de leur formation universitaire contraignent les apprentis-sociologues à lire, tôt ou tard, certes avec des variations d'intensité selon les cas, les auteurs dans le texte. Il est tout d'abord impossible d'y échapper totalement en ces endroits précis où la connaissance ne se propose à l'étude que sous ses formes "savantes". Car il est bien des auteurs et des recherches qui, en dehors de la matière professée, ne sont accessibles que par le commerce direct avec les productions savantes. Or les étudiants y sont sans cesse renvoyés dans le cadre même de leurs cours, et plus impérativement encore de leur recherche. Il suffit, pour s'en convaincre, de penser aux lectures que ces apprentis-intellectuels doivent effectuer pour mener à bien leur travail de recherche. Lire les travaux existants sur son objet de recherche, y réinvestir des acquis d'intelligibilité et des principes de connaissances, s'avère des opérations nécessaires, au sens où elles constituent une condition *sine qua non* de la recherche. Et si certains étudiants sont parfois animés du souci d'en limiter les recours, ils ne sauraient s'y soustraire totalement, ne serait-ce que parce que les enseignants ne se contentent pas de la connaissance du manuel, si bon soit-il.

Confrontés à une profusion de références, aux ouvrages savants de la discipline écrits par des spécialistes à l'attention d'autres spécialistes, à des livres d'auteurs, au style parfois complexe qui développent des points de vue, des théories et des objets multiples et différents, où acquis d'intelligibilité et principes de connaissance se fondent et se nouent dans de longs commentaires et raisonnements, ces étudiants se trouvent dès l'abord projetés dans un univers inhabituel de références et de raisonnements à déchiffrer et à démêler. Comme l'écrit Françoise Sublet, les étudiants « rencontrent à l'université une première difficulté évidente lorsque l'écrit renvoie à des connaissances nouvelles et complexes, voire à un lexique savant, ou à une organisation syntaxique de phrases emboîtées et longues, fréquente dans beaucoup d'écrits scientifiques, peu familières à certains. Au second niveau, les étudiants peuvent se heurter à d'autres problèmes : ils ont à lire des types de discours nouveaux (ouvrages théoriques, encyclopédies générales ou spécialisées, revues spécialisées...), dont ils ne distinguent pas toujours la destination, l'organisation textuelle, les fonctions par rapport à une approche scientifique des connaissances, les modes de lecture possibles »⁴⁸⁵.

IV. Des lectures laborieuses et hachées

⁴⁸⁵ SUBLET Françoise, « Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation », in FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, pp. 135-136.

A cet égard, ce qui ne saurait manquer de frapper le chercheur lorsqu'il interroge les étudiants sociologues sur leurs pratiques de lecture, c'est la fréquence avec laquelle ces derniers affirment lire « *rarement* » un livre de sociologie « *en entier* ». Les livres commencés restent souvent inachevés (« *je commence pas mal de bouquins, mais je ne les lis jamais à fond, je ne les lis jamais en entier* » ; « *Bourdieu, je n'arrive jamais à lire en entier* »). A cela plusieurs raisons qui renvoient aux difficultés spécifiques du travail de lecture dans ce contexte d'études.

La première renvoie à la complexité même des textes à s'approprier et à la nature du travail de lecture à effectuer. Comme le laissent entendre certains enquêtés : on ne lit pas un livre de sociologie comme on lit un roman (« *il faut quand même se concentrer pour lire... ce n'est pas un roman* »). S'il en est ainsi, c'est non seulement que l'objet de la lecture n'est pas le même et qu'il n'implique pas du même coup les mêmes actes lexiques. Au principe de la lecture en sociologie, on trouve le souci de s'emparer, à toutes fins utiles, des contenus et des développements textuels. Il ne suffit pas de lire. Encore faut-il retenir ce qui est lu : « *dès que c'est lié aux études (en souriant) j'ai l'impression que je ne lis pas pareil. Je me dis : "faut que tu te souviennes"* ».

C'est également, et peut-être surtout, en raison de la densité textuelle et conceptuelle des textes à s'approprier. Il y a beaucoup à lire, à déchiffrer, à mémoriser (« *il faut du temps pour ingurgiter ce genre de choses* »). Le texte ne se livre pas au premier coup d'oeil. Il ne suffit souvent pas d'en parcourir les lignes pour en faire émerger le sens. Il faut encore saisir son objet, repérer ses lignes-forces, démêler ses enchaînements interprétatifs, décrypter le vocabulaire, saisir le langage conceptuel, etc., tel qu'il les déploie au fil de son propos (« *si le bouquin est vraiment compliqué, là j'en viendrai à mettre des résumés, des mots, en faisant des petits schémas, ça va avec* »). Bref, le travail de lecture implique un effort d'interprétation et de compréhension.

Il est donc, dans ces conditions, parfois nécessaire de s'« *arrêter* » dans sa lecture, de « *revenir* » sur certains passages, de réfléchir, pour ne pas se perdre en cours de route, pour ne pas « *décrocher* », pour ne pas « *survoler* », sans quoi la lecture reste vaine. Les apprentis-sociologues ne sont pas rares qui, racontant leurs lectures universitaires, font part de leurs tâtonnements lexiques (« *c'est souvent d'ailleurs à cause de ça, c'est pas parce que ça m'intéresse pas c'est parce que c'est des choses que je ne comprends pas et que c'est pénible de lire trois pages de quelque chose qu'on ne comprend pas* »), de ces phrases complexes qu'ils sont contraints à relire plusieurs fois, ou encore de ces passages difficiles parcourus à plusieurs reprises (« *il y a certains bouquins de socio, c'est vrai qu'il faut relire plusieurs fois avant de saisir le sens, c'est vrai que là ça avance encore moins vite* »).

A les écouter, on s'aperçoit que la lecture universitaire constitue un travail relativement inédit et aride qui, souvent, les met en porte-à-faux, les décourage, les déstabilise, et exige d'eux une "dose" certaine d'opiniâtreté (« *il y a des bouquins où il faut que je me force parce que c'est pas évident à ingurgiter, c'est aride* »). Les enquêtés en explicitent, d'ailleurs, les désagréments. La lecture est lente, hésitante, et fastidieuse (« *quand je vois ce qu'on peut lire en l'espace de deux heures, c'est vraiment peu par rapport à tout ce qu'on aurait pu faire* »). « *C'est compliqué à comprendre* ». « *On bloque* », « *on sature* ». « *C'est la galère* ». On se force tant bien que mal (« *la plupart du temps quand même je me force à lire pour ce qui est bouquin scolaire* »).

Le sentiment, souvent, est celui du piétinement, tout particulièrement lorsque le texte en question se fait « *un peu trop lourd* », lorsqu'il vient à multiplier les difficultés, de vocabulaire, de constructions syntaxiques et conceptuelles, qui interrompent, sans cesse, le suivi du texte (« *ça m'énerve les auteurs où c'est vraiment difficile, où il faut relire au moins trois* »).

*quatre fois la même phrase pour comprendre »)*⁴⁸⁶. Il est ainsi parfois bien difficile de se tenir à sa lecture, de conserver persévérance et attention. Les étudiants ne sont pas rares qui, faute de pouvoir s'astreindre à lire « *plusieurs heures d'affilée* », déclarent lire par petites séquences : une demie heure, une heure... La lecture est alors entrecoupée par des moments de relâchement, disséminée par instants successifs, hachée par espacements répétés...

« Tous les bouquins sociologiques qui sont un peu trop lourds, Bourdieu, c'est pareil, je n'arrive jamais à lire en entier » ; « Si je ne comprends rien aux bouquins ouais ! ça m'est arrivé l'année dernière pendant les révisions de lire Max Weber et de ne rien capter... ça m'énerve, franchement ça m'énerve parce que j'ai l'impression de ne rien apprendre et puis à la rigueur là il faudrait que quelqu'un m'aide à comprendre » ; « J'ai essayé de prendre des notes, de prendre ce que je comprenais donc à passer tout ce que je ne comprenais pas. Là on a un cours justement sur le désenchantement du monde, en début d'année avec x, un prof, je l'avais lu l'année dernière Max Weber, je n'avais rien compris, j'avais laissé tomber, eh ben là j'ai encore rien compris au cours, il va falloir que je comprenne (...) donc là je pense que je vais demander à des amis de la fac pour voir s'ils ont mieux compris (angoisse) » {Étudiante, Père : Chef magasinier, Mère : Vendeuse dans une grande surface} « (Me parlant des Règles de la méthode sociologique de Durkheim) Je suis venu à la préface après avoir commencé le bouquin, j'ai commencé le chapitre 1 enfin je ne sais plus si c'est des chapitres d'ailleurs, enfin si c'est peut-être des chapitres, et je l'ai commencé comme ça. Au bout d'un moment j'ai saturé, à force de reprendre dix fois le même paragraphe on bloque et puis pffff... » {Étudiant, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire}. « J'ai vraiment un problème par rapport à la lecture. Dès que c'est en rapport avec mes études, c'est en fait ça qui me bloque, pour lire, je ne peux pas lire, j'ai toujours l'impression qu'il faut que je retienne des choses et du coup je ne lis pas quoi parce que je me rends compte par exemple, quand je lis des romans en plus j'ai vraiment la mémoire, je me souviens de passages entiers de romans, des dialogues tout ça (en souriant) quand ça m'a plu vraiment je m'en souviens mot pour mot parce que je relis beaucoup, je me dis ça pourrait être pareil pour mes lectures de socio mais dès que c'est lié aux études (en souriant) j'ai l'impression que je ne lis pas pareil, que je me dis "faut que tu te souviennes" et du coup ça me gâche la lecture donc je lis plus » ; « ça m'énerve les auteurs où c'est vraiment difficile, où il faut relire au moins trois quatre fois la même phrase pour comprendre ce qu'ils veulent dire (en riant) par exemple Bourdieu (rires). J'ai lu l'année dernière... par rapport à notre enquête j'avais lu, c'était pas un livre c'était une... retranscription, il avait fait un cours et ç'avait été écrit. Je voulais lire ce truc et ça prend du temps, après c'est vraiment bien parce que j'ai appris plein de choses puis une fois qu'on est rentré dedans on comprend mais je trouve que c'est pénible quand c'est difficile d'accès comme ça [...] ouais

⁴⁸⁶ A cet égard, ce sont les écrits de Pierre Bourdieu, très légitimes en faculté de sociologie de l'Université Lyon 2, qui, ne manquant pas d'être abondamment cités en exemples par les étudiants, tiennent le haut du pavé, les déconcertent, les déboussolent, les désarment : « *Bourdieu il y a un paquet de fois où j'ai fermé les bouquins mais parce qu'à ce moment là je n'avais pas envie de me prendre la tête ou après avoir recherché trois quatre mots dans le dictionnaire, je me dis : "Bourdieu il me gonfle"... puis voilà !* ».

des fois j'ai du mal à comprendre » {Étudiante, Père : Enseignant à l'École des Arts Appliqués de Lyon, artiste-peintre, Mère : Institutrice spécialisée}. « Il y a certains bouquins de socio, c'est vrai qu'il faut relire plusieurs fois avant de saisir le sens, c'est vrai que là ça avance encore moins vite » ; « en socio de toute façon je n'ai jamais lu un bouquin en entier. Ça m'a jamais passionné jusqu'au bout... donc j'en ai commencé énormément j'ai peut-être lu même la moitié mais le livre en entier jamais (parce que vous décrochez?) ouais, j'en ai marre et puis je passe à autre chose donc je n'ai pas le temps et il faut le rendre, ou alors le temps de prêt de la bibliothèque il suffit jamais à le lire en fait... Un bouquin de socio vraiment Bourdieu ou Goffman, j'ai jamais lu en entier [...] Goffman c'est intéressant. Bourdieu par exemple c'est vrai que... c'est pas pareil quoi (rires)... je ne sais pas je trouve qu'on a du mal à arriver de toute façon au bout en comprenant quelque chose donc si c'est uniquement pour le survoler ça ne sert à rien. C'est compliqué à comprendre [...] Il y a le fait que si j'ai quelque chose d'autre que j'ai emprunté et qu'il faut que je le lise et puis [...] sinon il faut le rendre à la bibliothèque j'ai pas le choix voilà » {Étudiante, Père : Professeur de chimie à l'Université, Mère : au foyer}.

“Lire de la sociologie” est donc perçu, par les étudiants, comme un exercice difficile. La lecture sociologique l'est d'abord en raison des contenus textuels dont les structures discursives sont, pour l'apprenti-intellectuel, comme autant d'entraves à son bon déroulement, qui multiplient les obstacles de compréhension et de déchiffrement (« ça m'est arrivé, l'année dernière, pendant les révisions, de lire Max Weber et de ne rien capter... franchement ça m'énerve parce que j'ai l'impression de ne rien apprendre »). Elle l'est ensuite en raison des *impedimenta* de la lecture “savante” appuyée sur le travail de prises de notes, qui allonge le temps de lecture et en complique encore l'effectuation (« je trouve que c'est astreignant » ; « c'est déjà des bouquins qui sont durs à lire, qu'on a déjà du mal à lire, et en plus, après, il faut encore faire des fiches dessus »). La complexité lexicale, syntaxique et argumentative des textes lus, la sophistication des raisonnements et des systèmes d'interprétation mis en oeuvre, la spécificité du langage sociologique, souvent mal maîtrisés par les étudiants de licence, de même que la nécessité de « *retenir quelque chose* » de sa lecture, de “dompter” le texte par l'effectuation d'un travail de lecture écrivante, ralentissent considérablement sa progression, et augmente sa pénibilité.

De fil en aiguille, ces lectures prolongées en viennent facilement à buter sur d'autres impératifs, des contraintes de temps, un prêt bibliothécaire qui arrive à son terme (« j'en ai abandonné un (...) mais plus pour des raisons de temps, il fallait que je le rende à la BU » ; « c'est un peu court quinze jours pour lire un bouquin, deux ou trois bouquins »), un autre texte à lire rapidement, une préparation d'examen, etc., ou plus simplement encore, sur un écoeurement, un manque d'intérêt. Il arrive ainsi que les étudiants laissent leur lecture en chemin, en l'état, inachevée, abandonnée plus ou moins malgré eux...

Le « *manque de temps* » parfois invoqué par les apprentis-sociologues pour rendre compte de ces nombreuses lectures inachevées, de ces lectures volontairement fragmentaires qui portent leur effort sur « *des parties de livres* », n'est, en réalité qu'une expression de circonstance. En filigrane s'y trouvent tout à la fois mêlé le geste malaisé et embarrassé d'une lecture confrontée à des textes qui raisonnent dans une langue dont les étudiants maîtrisent difficilement les principes, les difficultés d'organisation du travail d'appropriation des textes savants, et celles consistant à se soumettre aux contraintes les plus spécifiques du travail intellectuel en sociologie.

Et ce n'est finalement qu'à force d'entraînements et d'exercices que les étudiants parviennent, peu à peu, à aiguiser leurs compétences, à déchiffrer de moins en moins malhablement les messages savants, à manipuler les corpus textuels qui leur sont proposés. Comme l'explique, pour finir, l'une de nos interlocutrices : « *je dirais que ça arrive de moins en moins (d'abandonner des livres), alors peut-être parce que à force d'en lire on finit par se familiariser, donc ça arrive de moins en moins et je dirais que maintenant j'arrive de plus en plus souvent jusqu'à la fin de mes bouquins* ».

« Je commence pas mal de bouquins, mais je les lis jamais à fond, je les lis jamais en entier. Même Question de sociologie (en souriant) je l'ai pas lu (rires), et pourtant il y a des articles j'ai dû les lire au moins deux fois ». « Bourdieu ça me gonfle, du moins ça me gonfle, non, il y a des trucs super intéressants mais il faut les comprendre d'abord avant que ce soit super intéressant. Et c'est la galère pour comprendre ce qu'il raconte. Ouais c'est la galère. Il y a des articles, je les connais par coeur et je comprends par coeur ce qu'il dit même, je le dis à sa place, il n'y a pas de problème, mais il faut avoir passé un bon moment dessus avec un dico et tout. Chiant ! C'est faisable mais il faut bosser beaucoup » ; « Bourdieu il y a un paquet de fois où j'ai fermé les bouquins mais parce qu'à ce moment là je n'avais pas envie de me prendre la tête ou après avoir recherché trois quatre mots dans le dictionnaire, je me dit Bourdieu il me gonfle... puis voilà ». « C'est plutôt les premiers bouquins (qui sont abandonnés) où je ne savais pas lequel il est chiant, lequel n'est pas chiant. Après Bourdieu, au bout d'un moment, une fois qu'on sait que c'est toujours chiant eh ben on s'y met et puis voilà. Et puis même on comprend mieux, d'autant mieux au bout d'un moment, on comprend comment il marche, là maintenant je peux lire à peu près n'importe quel article de Bourdieu, je comprendrai ce qu'il dit, si ce n'est dans tout au moins dans le fond, et j'irai jusqu'au bout de l'article ou au bout de je ne sais pas, si je suis en train de lire la préface je vais au bout de la préface, au bout de tel article, bref je lirai le truc en entier parce que je sais comment il marche mais au début il y avait pas mal de bouquins que je fermais parce que ça me gonflait ». « Au début les bouquins de Bourdieu, vraiment, je me disais il est fou ce mec (rires) parce que dans une page il y avait douze mots que je ne comprenais pas et c'était insensé pour moi. Après tu t'y fais puis voilà, puis une fois que tu as lu trois quatre Bourdieu et que tu as repris les mots dans le dictionnaire et tout ça ben tu les connais » {Étudiant, Père : Cadre supérieur, Mère : Professeur de français dans le secondaire}

V. État du marché bibliographique et réalisme disciplinaire

La seconde raison est liée aux contraintes constituées par l'état objectif du marché bibliographique qui, à travers les différentes prescriptions et injonctions professorales, confrontent les étudiants à une profusion d'ouvrages et de références textuelles (« *ils donnent des bibliographies énormes* »). Le texte imprimé étant au centre des apprentissages, chaque enseignant y va de sa propre bibliographie (« *les profs, à la fac, ils nous donnent pas mal de livres à lire* »). Toute la difficulté vient ici du fait que ces étudiants suivent de nombreux cours, dispensés par différents enseignants qui, chacun, aborde des domaines de connaissance spécifiques, évoque des références distinctes (« *quand il y a*

25 livres, je veux bien être gentille... Je sais bien que tout n'est pas à lire quand même. (Ironiquement) Ils sont gentils de nous préciser ça ! »).

Autrement dit, chaque cours propose à la lecture un certain nombre d'ouvrages et de textes plus ou moins indispensables sur des thématiques qui sont loin de toujours se recouper. Les bibliographies s'ajoutant aux bibliographies (« ils nous en donnent évidemment une vingtaine par prof donc... »), les étudiants sont rapidement renvoyés à une multitude de textes. Dans ces conditions, il semble impossible et irréaliste de vouloir tout lire, de fréquenter l'ensemble des textes prescrits, en leur entier, sans en même temps se laisser submerger (« je crois qu'en sociologie, on ne peut pas tout lire »). Face à l'abondance des références rencontrées, nombreux sont les étudiants qui morcellent leurs lectures, multiplient, « pour s'en sortir », les lectures ébauchées, sautent des chapitres, tentent de repérer, tant bien que mal, les quelques passages « intéressants », parcourent les pages en « diagonale » si nécessaire (« Si je ne lisais pas en diagonale, si je ne lisais pas certains chapitres, je ne m'en sortira pas hein ! »).

« Je crois qu'en sociologie, on ne peut pas tout lire. Donc c'est vrai que je crois que c'est la meilleure des solutions, surtout quand on fait des recherches. Là, pour mon enquête, si je ne lisais pas en diagonale, si je ne lisais pas seulement certains chapitres, je ne m'en sortira pas hein. (En riant) Je ne lirais rien dans ces cas là. J'aurais plein de choix et... (ça serait trop long ?) Ouais, alors que là, bon ça permet de mettre des livres en bibliographie, de donner l'impression d'avoir lu, mais de connaître seulement certains passages qui sont en général... il n'y a que certains passages qui sont intéressants » {Étudiante, Père : Contremaître, Mère : au foyer}. « Les profs, à la fac, ils nous donnent pas mal de livres à lire. On ne peut pas tous les lire. D'un autre côté, on est obligé quand même de savoir un petit peu de quoi ça parle tout ça. Donc c'est la meilleure solution d'avoir un petit aperçu de chaque livre » {Étudiant, Père : Propriétaire d'un bar de campagne, Mère : vendeuse}. « Quand on nous assomme de bouquins à lire et tout ça. Je la suis plus ou moins, disons que j'ai les bouquins ou je les achète, généralement je les prends à la BU, donc il y en a que je vais lire en entier, il y en a que je vais lire en diagonale mais j'essaie de suivre mes listes de lecture, si on nous donne... j'en fais un résumé parce qu'évidemment, c'est quarante bouquins donc je vais pas me taper les quarante » {Étudiante, Père : Directeur général, Mère : au foyer}.

Le pragmatisme dont ces étudiants ne manquent pas, parfois, de faire preuve, par exemple en choisissant, lorsque cela s'avère possible, la lecture d'un manuel sur des auteurs plutôt que les textes d'auteurs eux-mêmes, ou encore la lecture d'un article synthétique plutôt qu'un ouvrage plus développé, est ainsi pour une part fonction de l'état objectif du marché bibliographique de la discipline (« Je préfère davantage lire des articles que lire un bouquin en entier parce que ça peut être vite fini (rires). Non, parce que dans les bouquins, ils ont tendance à ressasser. (...) Je préfère lire un article sur la "Distinction" plutôt que la "Distinction" en entier parce que dans la "Distinction" il racontera sa vie, alors que dans un article sur la "Distinction" il donnera "pou, pou, pou", les éléments principaux et puis voilà »).

Ces ruses sont, en effet, à la fois une manière de résister par le détournement, à son profit, des injonctions universitaires les plus lourdes (« ça permet de mettre des livres en bibliographie, de donner l'impression d'avoir lu »), de composer et de "faire avec" des contraintes difficiles à domestiquer. « La masse d'ouvrages

mise à leur disposition induit d'emblée l'idée que l'attitude réaliste, dans le temps dont ils disposent, est la lecture d'informations qui implique de lire beaucoup, de lire vite, de lire des ouvrages variés et plutôt des livres de vulgarisation que des livres d'auteurs, de façon à avoir rapidement des idées générales sur les domaines considérés »⁴⁸⁷. « En général, les livres que je prends c'est euh les explications d'autres bouquins, donc en fait même sans lire le euh... comme euh par exemple le Phénomène bureaucratique je ne l'ai pas lu en entier, par contre j'ai lu pas mal de choses qui se rapportaient à ça donc euh... sur la vie de Crozier sur euh ce qu'il voulait nous dire dans ce bouquin donc ça c'est des lectures que j'arrive à comprendre parce que... même à la limite si je n'ai pas lu le livre... par contre si j'avais euh juste à lire le livre ban il y aurait de idées que je n'aurais pas compris mais euh ces explications d'autres auteurs j'arrive mieux à... J'ai l'impression que ces lectures là elles m'apportent plus parce que c'est souvent rédigé plus clairement, c'est souvent euh... ouais c'est plus clair c'est... c'est souvent du vocabulaire plus simple donc en fait ça m'apporte plus parce que j'arrive mieux à comprendre que sur des grands bouquins que... j'ai l'impression qui m'apportent rien » {Étudiante, Père : Ingénieur, Mère : au foyer}.

Mais le plus remarquable est sans doute ici de constater que ces pratiques du livre, ces lectures parcellaires voire "sélectives", ne sont pas toujours (loin s'en faut) le produit d'une posture lectrice méthodique et volontaire, mais relèvent souvent et une fois encore d'une improvisation pratique (on lit ce qu'on peut, comme on peut). Elles sont même jugées quelquefois par les étudiants qui les mettent volontairement en oeuvre comme un manque d'application dans le travail lié à la volonté de s'en acquitter le plus rapidement possible, comme ce qu'il ne faudrait pas faire dans le cadre d'une représentation de ce que devrait être une "vraie" ou une "bonne" lecture, une lecture effectuée *in extenso*. Elles sont plus fréquemment la conséquence d'un manque d'intérêt, d'une urgence, d'une difficulté à s'obliger à un travail de lecture souvent perçu comme un travail fastidieux, exigeant (« *Parce qu'il y a des livres qui sont parfois difficile à comprendre donc je vais essayer de comprendre par petits bouts parce que je pourrais pas tout ingurgiter un livre de 300 pages d'un seul coup, donc je vais le lire par petits bouts, essayer de comprendre ce que j'ai lu et puis continuer* »).

C'est encore sans compter avec ceux, rares toutefois, qui n'osent rompre avec l'ordre et la linéarité du texte. Ce type de pratiques est alors indiscernablement lié à des représentations plus ou moins spécifiques de la lecture selon lesquelles, pour bien faire, un livre ou un texte plus généralement, doit se parcourir en entier, dans l'ordre imposé par son développement... Procéder à des lectures partielles laisse alors le sentiment de mal faire son travail. « *Soit on lit un livre (en entier) soit on ne le lit pas [...] je suis une maniaque des mots [...] c'est pour ça que je ne lis pas beaucoup, c'est parce que je veux trop bien lire je pense que j'ai vraiment un problème pour ça. Alors je me dis il vaut mieux lire même si c'est mal plutôt que rien mais en fait je lis rien parce que j'ai trop l'impression de pas lire correctement* ». Mais dans tous les cas, rares sont les étudiants qui lisent un livre de bout en bout. Et les lectures partielles sont loin d'être toujours le produit d'un effort de sélection textuelle rationnelle. Les uns, en voulant bien faire, s'épuisent à vouloir scrupuleusement tout lire des ouvrages entamés et finissent souvent par renoncer. Cela

⁴⁸⁷ CHARTIER Anne-Marie, DEBAYLE Jocelyne, JACHIMOWICZ Marie-Paule, « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », in FRAISSE Emmanuel (sous la direction), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, P.U.F., 1993, p. 96.

d'autant plus qu'ils éprouvent des difficultés à discerner l'essentiel du secondaire, à fixer des priorités, à percevoir l'intérêt de leurs lectures. Les autres vont au plus pressé, cherchent à lire sans trop lire, sautent les passages « *trop prise de tête* ».

Autrement dit, à la différence des étudiants médecins, les lectures de textes universitaires des étudiants sociologues s'avèrent infiniment plus laborieuses, dans leurs choix aussi bien que dans leur modalités effectives d'exécution. L'orientation dans le livre est souvent hésitante. Ces étudiants évitent les livres trop volumineux qui les découragent par avance, peinent à cerner le contenu effectif des ouvrages à partir des seules matières analytiques (tables des matières, glossaires, index, quatrième de couverture...) entourant le texte, à choisir du même coup leurs lectures en connaissance de cause, et éprouvent très fréquemment le sentiment de perdre du temps lors de leurs lectures faute de toujours savoir comment elles seraient susceptibles de répondre à leurs attentes...

VI. Table des matières, sommaires, index...

Inventés durant la période médiévale, les procédés de mise en texte, en sus d'imprimer au texte une nouvelle organisation spatiale et visuelle (paragraphes, têtes de chapitre, majuscules, etc.), offrirent à la lecture de nouveaux instruments textuels comme les tables analytiques et les index. Leur spécificité fut d'autoriser tout à la fois des rapports plus rationnels à l'imprimé et, corrélativement, de nouvelles pratiques du livre, plus comparatives, plus discontinues (*versus* soumises à l'ordre du texte) et définies. Les tables et les index peuvent ainsi servir à se faire rapidement une idée sur le contenu d'un ouvrage, sur son déroulement et ses thématiques, faciliter le repérage et la localisation textuelle d'informations, autoriser la sélection de passages à lire parmi des ensembles textuels relativement longs et offrent au lecteur une série d'outils qui lui permettent de conduire sa lecture dans l'ordre qui lui convient...

A cet égard, nos interlocuteurs sociologues, tout comme leurs homologues médecins, ne manquent pas de recourir à l'occasion aux tables analytiques, aux index et aux sommaires éventuellement présents dans les ouvrages fréquentés pour orienter et soutenir leurs lectures. On peut d'ailleurs repérer, chez ces étudiants, trois grandes occasions d'utilisation de tels dispositifs lexiques. Celle tout d'abord d'une recherche bibliographique et du choix d'un ouvrage à lire sur une question donnée tout particulièrement dans le cadre du travail de recherche puisque, en la matière, les lectures ne font pas toujours l'objet d'une prescription explicite de la part des enseignants. Les étudiants doivent ainsi extraire de la masse documentaire leurs propres références bibliographiques et rechercher des textes susceptibles d'étayer leurs travaux. La consultation des tables, parfois des index, préalablement à tout emprunt bibliothécaire est alors le moyen de trier parmi les références, de cerner rapidement le thème d'un ouvrage, d'opérer une sélection parmi les imprimés disponibles sur un même thème, et de prendre rapidement connaissance des questions traitées dans un ouvrage.

Celle ensuite d'une lecture parcellaire et sélective qui souhaite accéder directement à l'essentiel, c'est-à-dire aux parties ou aux chapitres qui traitent du problème recherché, et s'épargner ainsi le déchiffrement *in extenso* du texte parcouru, limiter le temps passé sur un imprimé. Les tables et les index offrent alors la possibilité de sélectionner les passages à lire prioritairement, de les localiser rapidement, de rompre avec la linéarité du texte, de recouper des passages épars d'un même ouvrage voire de plusieurs ouvrages différents, de passer d'un développement textuel à un autre, de faire des aller et retour dans le texte, et plus généralement d'imprimer à sa lecture l'ordre souhaité.

Celle enfin, moins fréquente que les deux premières, qui consiste à avoir un aperçu global des développements textuels d'un ouvrage, de son organisation, des ses étapes, de ses tenants et aboutissants, avant même d'entrer dans le coeur du texte. La lecture préalable des index et tables des matières est ainsi une façon de ne pas se plonger dans le texte "à l'aveugle", sans au préalable avoir une idée, même sommaire, des développements à venir, ou, pour le dire positivement, un moyen de commencer sa lecture dans la perspective des arguments ultérieurs, et d'avancer ainsi à la lumière de ces informations...

« (Vous regardez la table des matières ?) oui oui oui toujours. Je la regarde même je dirais avant de le prendre (le livre)... à la bibliothèque ou n'importe quoi, quand je cherche une lecture... [...] Parce que comme je ne sais pas toujours quel bouquin... il faut que je les sélectionne donc je regarde déjà dans la table des matières s'il y a quelque chose qui m'intéresse (et si c'est un bouquin dont vous êtes sûre que ça va vous intéresser là aussi vous regardez la table des matières ?) Oui ! pour savoir un petit peu de quoi on va parler, comment ça va évoluer, pareil pour cerner ce qui m'intéresse le plus dans le bouquin, donc il y a des moments où je commence à lire la partie qui m'intéresse, et puis je me dis que tant qu'à faire je ferais aussi bien de le lire depuis le début, donc je repars du début. C'est-à-dire je lis quelques passages, je regarde la table des matières, je regarde ce qui apparemment m'intéresse le plus je commence à en lire un petit peu du chapitre ou de la partie qui m'intéresse, pour voir si ça correspond bien à l'idée que je me faisais, et puis ensuite je repars du début ». « Pour cibler quelque chose de plus précis, si j'ai vraiment une notion que je cherche à développer et à avoir des informations dessus, à la limite je peux aller voir à l'index » {Étudiante, Père : Chef d'entreprise, Mère : Caissière}. « Quand je prends un bouquin qui est par rapport à mon thème je commence jamais par le début je regarde la table des matières, et je vois les chapitres qui sont directement concernés par mon sujet, je commence par lire ceux-là, et après je reviendrai dans le reste, donc des fois je reviens même pas vers le reste parce que le bouquin est énorme et c'est juste un truc qui va m'intéresser donc je lis ce qui m'intéresse en priorité » {Étudiante, Parents : Gardiens d'immeuble}. « D'abord, je regarde le résumé du bouquin, la table des matières, l'auteur aussi... pour voir un peu si ça peut me servir. Table des matières puis après je regarde directement, une fois que j'ai vu ce qui m'intéressait je regarde quand même autour, s'il n'y a pas d'autres trucs qui peuvent correspondre parce que des fois il y a des trucs dans la table des matières ça veut pas dire grand chose puis quand on va voir en fait il y a plein de trucs intéressants, donc je regarde un petit peu puis si je vois que ça ne m'intéresse pas... je feuillette, je prends au milieu du chapitre comme ça pour voir deux trois phrases » {Étudiant, Père : Conservateur, Mère : Professeur de français, philosophie et communication pour adultes}. « Je lis d'abord le sommaire, c'est la première chose que je fais, généralement les introductions et tout ça je les oublie [...] sinon j'attaque le bouquin », « J'ai pas envie de perdre mon temps en lisant les intros, je passe directement à l'essentiel » « j'aime bien savoir ce qu'il y a dans le bouquin, pour savoir de quoi il en retourne (...) histoire de juste savoir ce qu'il y a dans le livre », « Si j'ai l'intention de le lire en entier, je commence du début jusqu'à la fin en étant partie du sommaire. Si je sais que je

vais lire un morceau, que je vais pas le lire en entier, je vais prendre toujours par rapport au sommaire les passages, les chapitres qui m'intéressent », « (Est-ce que tu utilises les index ?) Quand il y en a ouais ! ça m'arrive, si c'est une notion précise... ça peut m'arriver. Ça dépend aussi de la recherche que je fais, dans quel but je lis le bouquin [...] Si je cherche un concept précis... je vais regarder, c'est souvent des fois des bouquins tu as par exemple, je te dis n'importe quoi l'égalité, tu as la notion répertoriée telle page, telle page, telle page donc je vais faire comme ça, mais c'est rare, c'est franchement rare », « Quand je choisis le bouquin, je regarde déjà ce qu'il y a à l'intérieur, donc je sais préalablement ce que je vais lire... bon après je lirai plus ou je lirai moins... », « Au moment de prendre un bouquin, je regarde les sommaires donc si je me suis plantée je le repose, enfin, c'est vraiment sur le rayon que je fais comme ça », « Je regarde le concept qui m'intéresse, je note les références et je vais les chercher dans le rayon » {Étudiante, Père : Directeur général, Mère, au foyer}. « Avant de commencer un bouquin, je regarde euh le sommaire parfois, pas toujours en fait non, ça dépend si c'est un bouquin euh (...) non pas toujours mais euh (...) ça dépend... si c'est un bouquin que je dois lire euh pour euh parce que il faut que je le lise je ne vais pas regarder le sommaire avant, si c'est un bouquin que je lis, mais qu'on ne m'a pas demandé de lire, alors je regarde le sommaire pour savoir de quoi il va parler, parce que généralement le bouquin euh qu'on m'a demandé de lire je sais de quoi il parle déjà un peu, donc euh, je ne regarde pas obligatoirement le sommaire je le lis, par contre si je ne le connais pas bien je regarde le sommaire, pour voir de quoi il parle [...] bon là, on a eu un partiel par exemple au mois de janvier, euhhhhh j'avais pris euh en bibliothèque euh un bouquin qui semblait m'intéresser j'ai regardé euh le sommaire, bon il y avait qu'une partie qui m'intéressait, j'ai juste lu la partie qui m'intéressait et j'ai rendu le bouquin, et ensuite euh il y avait aussi euh un bouquin assez indigeste sur euh La perspective symbolique de Panovsky, euh là c'est pareil quoi j'ai lu en diagonale et puis j'ai lu euh surtout euh ce qui me semblait intéressant pour mon partiel » {Étudiante, Père : Directeur d'entreprise, Mère : Assistante technique de son mari}. « Je lis le résumé au dos ouais, souvent, avant de commencer la lecture, souvent c'est au moment de le choisir, je lis au dos et euh je commence la lecture et puis au bout d'un moment je regarde la table des matières comme si... pour voir un peu euh une fois que j'ai commencé pour voir comment ça va... ça va se dérouler ma lecture [...] si je cherche un livre pour un truc précis, mais avant, au moment du choix, là je regarde euh par exemple si on cherche un truc sur euh l'adoption on regarde euh ce qu'il disent ou s'ils en parlent mais euh ou les livres que j'ai décidé de lire non je regarde pas tout de suite » {Étudiante, Père : Comptable, Mère : Gérante d'un petit restaurant}. « Quand j'ai à piocher euh dans un auteur, bon quand je sais que j'ai à lire un livre en entier, je vais le faire en entier, il n'y a pas de... il faut que je le lise en entier, euh mais bon, donc là je regarde la table des matières quand même pour avoir un aperçu de du travail mais euh disons je l'ai regardée, sans intérêt, sans m'en servir, alors que, c'est un outil la table des matières, quand je prends un livre pour piocher euh un thème que débat l'auteur dans son livre mais qui est pas forcément le thème du

livre, mais un thème que traite euh l'auteur euh sur tant de pages, donc là c'est un outil, je regarde la table des matières, euh il traite tel thème euh de la page tant à la page tant donc je me réfère à ça et puis je regarde le passage [...] c'est-à-dire que euh... je ne sais pas mais euh les profs à la fac ils nous donnent euh ils nous donnent enfin pas mal de livres à lire on ne peut pas tous les lire, d'un autre côté, on est obligé quand même de savoir un petit peu de quoi ça parle tout ça, donc c'est la meilleure solution d'avoir euh un petit aperçu de chaque euh livre... » {Étudiant, Père : Commerçant ambulancier, Mère : Assistante maternelle}.

Toutefois, bien que certains de ces recours aux tables, aux index, aux glossaires ou sommaires, s'apparentent peu ou prou à ceux opérés par les étudiants médecins, ils ne recouvrent pas tout à fait les mêmes réalités et les mêmes difficultés d'un contexte à l'autre. Là où les étudiants médecins ont affaire à des ouvrages qui, de par leur taille, leur structure textuelle, et leurs contenus, font des outils analytiques, tables, index, glossaires, et sommaires, entourant systématiquement le corps du texte, des dispositifs indispensables à leur consultation, les ouvrages fréquentés par les étudiants de licence de sociologie sont loin, pour leur part, de toujours comporter et de proposer aux lecteurs non seulement des index mais également des tables explicites et détaillées. Nombreux sont en effet les livres de sociologie dont les tables, les têtes de chapitre, les titres et les sous-titres n'ont qu'une valeur purement indicative quant à la teneur des propos qu'ils annoncent, et qui s'avèrent relativement peu développés. Encore plus nombreux sont ceux qui ne présentent ni index ni glossaire (« ça dépend des bouquins parce qu'il y a des bouquins où il n'y en a pas »)...

Or l'orientation des étudiants sociologues parmi les ressources bibliographiques mises à leur disposition peut s'avérer (socio-logiquement) d'autant plus délicate, hésitante et parfois même hasardeuse qu'elle ne peut toujours se fonder sur des procédés d'énonciation graphiques qui tout à la fois synchronisent, répertorient, trient, localisent, recourent et réduisent les différentes informations (notions, concepts, développements, arguments, thèmes, auteurs, etc.) développées et distribuées au fil du texte (« quand la table des matières est mal faite, quand le livre euh est pas découpé en chapitres euh c'est gênant, c'est vrai que c'est gênant pour arriver à bien le choisir ou euh... même, à l'intérieur, je veux dire euh pour en fait le... trouver peut-être des passages précis quoi, alors là bon c'est survol du livre euh je regarde un petit peu à toute vitesse euh ce qui se passe mais c'est vrai c'est un petit peu gênant quoi quand ça se produit »). C'est là toute la différence avec les ouvrages consultés par les étudiants médecins dont la structure matérielle et la matière textuelle, dans l'ensemble incomparablement plus systématiques et codifiées, autorisent des lectures tout à la fois plus sélectives, rationnelles et méthodiques.

Nous serions néanmoins incomplet si nous omettions dans le même mouvement de préciser que, à côté de l'inégale codification graphique des ouvrages, les étudiants sociologues apparaissent aussi souvent, et contrairement à leurs homologues médecins, dans l'impossibilité d'user des différents ressorts textuels éventuellement présents dans les ouvrages fréquentés en ce qu'ils n'en connaissent parfois ni l'existence ni l'utilité. Nous en voulons pour preuve le fait que les tables des matières, si elles sont occasionnellement consultées, sont bien loin de faire l'objet d'un usage systématique qu'il s'agisse de sélectionner un ouvrage parmi d'autres dans les rayons de la bibliothèque par exemple ou qu'il s'agisse de prendre connaissance de ses développements avant d'en faire une lecture, cela contrairement à ce qui se passe en médecine où les tables, index et glossaires, nous l'avons vu, constituent le préalable nécessaire à la consultation d'un ouvrage.

En outre, à l'appui de ce constat, on remarquera également que les étudiants ne sont pas rares qui choisissent leurs lectures à l'aveugle, au hasard de leurs déambulations dans les rayons de la bibliothèque universitaire sans auparavant consulter les fichiers et les fiches signalétiques répertoriant les textes par auteur ou par thème, nous l'avons montré plus haut... De même en va-t-il encore des index dont les étudiants sociologues ignorent très souvent jusqu'à l'existence, leurs fonctions ou leur utilité, quand ils ne les confondent pas tout simplement avec les tables des matières. Une majorité d'étudiants sociologues interrogés dans le cadre de cette enquête reconnaît en effet ne pas savoir ce qu'est un index et quel est son utilité, montrant par là même et une fois encore les présupposés implicites sur lesquels repose pour une bonne part, dans ce contexte d'études, en l'absence d'un entraînement explicite aux différents moyens et techniques de base du travail intellectuel, l'apprentissage de la pratique sociologique.

« L'index c'est le (...) c'est la table des matières ou l'index ça dépend de... ? [...] C'est les les... les mots ?... les mots-clés non ? Oui ?! euh non euh non non ! tt tt ! Non non en fait c'est simple euh logiquement c'est bon euh un mot clé quelque chose d'intéressant euh, telle page on parle de ça et puis voilà, mais j'ai jamais fait de recherche par rapport à ça... j'ai jamais travaillé comme ça » {Étudiant, Père : Formateur, Mère : Administratrice dans une association}. « Des index ? C'est... ben c'est ce que j'appelle table des matières ! (...) dans le bouquin c'est ? Je ne sais pas, c'est des notes ça s'appelle des notes non ? » {Étudiant, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire}. « Euh ouais euh si l'index c'est... ah ouais un index, ouais ouais ouais si disons les références des bouquins, non ça je n'utilise pas ça (Mais c'est-à-dire à la fin des bouquins parfois il y a une espèce de liste alphabétique où il y a tous les thèmes ou les auteurs dont on parle avec les pages correspondantes...) Ouais non mais ça c'est... ouais ben si ça j'utilise en fait moi j'appelle ça en fait j'appelle pas ça index, j'appelle ça en fait euh le... ptt (...) ben ça m'échappe... le sommaire voilà... la table des matières... » {Étudiant, Père : Conservateur, Mère : Professeur de français, philosophie et communication pour adultes}. « C'est-à-dire les index, ah quand il y a des notes à la fin ? C'est une bibliographie en fait un peu là non ? [...] Non parce que moi c'est assez rare que j'ai trouvé des bouquins comme ça, en général il y a une bibliographie à la fin, et en général je la lis pour voir euh les bouquins qui visiblement par rapport au titre euh se rapprochent le plus de mon sujet et ça me permet d'aller en chercher d'autres (donc les index en fait vous vous ne les utilisez pas ?) ben j'en n'ai pas vu souvent de toute façon, mais sinon les notes en bas de pages tout ça, je les lis toujours hein... » {Étudiante, Père : Professeur de chimie en université, Mère : au foyer}.

Et nous pourrions multiplier les exemples. Les étudiants restants, ceux qui à l'occasion peuvent y recourir pour tout à la fois rechercher une notion, une thématique particulière ou encore consulter plus systématiquement que ne le permettrait une simple lecture linéaire le langage conceptuel d'un auteur, ne font toutefois de ce type d'outils textuels qu'un faible usage, ponctuel et sporadique, comparativement à celui de leurs homologues médecins. A cela, deux raisons au moins peuvent être invoquées qui tiennent pour partie aux types de supports fréquentés et aux protocoles de lecture inscrits dans ces derniers. Et d'abord le fait que si de nombreux ouvrages sociologiques sont accompagnés d'index, tout aussi fréquents sont ceux qui en sont dépourvus. Il n'est donc logiquement pas toujours possible

de se référer à un index, là où les livres de médecine fréquentés en sont systématiquement dotés.

Ensuite, et c'est lié, parce que là où les livres de médecine, fréquentés par les étudiants médecins, appartiennent, en raison de leur taille, de leur organisation textuelle et de la nature de leurs énoncés, à ce type d'imprimés qui se consultent plus qu'ils ne se lisent, nous l'avons vu, dans le cadre de lectures documentaires et informatives, rapides et ponctuelles, ciblées et précises, les livres de sociologie organisent plus généralement de longs raisonnements d'ensemble, linéairement noués au fil du texte, qui inversement demandent à être lus plus que compulsés. A cet égard, l'index ne constitue pas (ou rarement), dans le contexte des études sociologiques, la condition préalable *nécessaire* à l'entrée dans le texte, comme ce peut être le cas avec les manuels de médecine.

Dans ces conditions, l'index peut permettre, à l'occasion, de recouper les passages d'un même livre, de se faire une idée plus précise du langage conceptuel d'un auteur, des thèmes traités, de repérer un développement particulier et de s'y reporter, etc., dans le cadre d'un travail ou d'une recherche plus ou moins spécifique. Mais il ne sous-tend généralement pas une lecture à caractère purement informatif qui repose, pour partie, sur le fait de pouvoir extraire des textes pratiqués une ou plusieurs informations dont le propre est d'être relativement isolables des raisonnements qui les sous-tendent en raison de la valeur constante du rapport aux choses qu'elles expriment (définitions, lois, énoncés de bases, mécanismes, tableau clinique...).

Cette économie des détours interprétatifs que tout à la fois suppose et autorise ce type de lectures informatif n'est, en revanche, réalisable que par exception ou dans une moindre mesure (dans le cas de données statistiques par exemple) dans le domaine des sciences de l'observation historique comme la sociologie dont les notions, les conceptualisations, les faits, les données et plus généralement les propositions interprétatives sont indiscernablement noués aux multiples raisonnements théoriques, empiriques..., de contextualisation qui précisément fondent leur pertinence, leur portée et leur signification.

En d'autres termes, l'index peut servir à cibler ou à recouper certains moments du raisonnement sociologique à l'oeuvre dans tel ou tel ouvrage (une construction interprétative, un fait, une notion, un concept et les argumentations qui les constituent comme tel) non à l'extraction plus ou moins systématique, complémentaires et informationnels, d'énoncés immédiatement disponibles et décontextualisables. En un certain sens, pourrions-nous dire, l'usage de l'index est en sociologie d'un usage moins fréquent et moins "évident" qu'en médecine tout à la fois parce que les textes fréquentés ne l'imposent généralement pas aux lecteurs comme un préalable indispensable à l'activité lexicale et parce que la lecture ne peut d'emblée, dans ce domaine du savoir, se soustraire aisément à la connaissance des détours interprétatifs qui sous-tendent une conceptualisation, une intertextualité, etc., sauf à opérer sur un "déjà connu" ou sur des informations isolables.

VII. Des lectures, des lecteurs

Si, en matière de pratiques de lecture universitaires, les différences les plus saillantes sont clairement liées à l'appartenance disciplinaire en sorte que s'y définissent les clairs contours de deux "communautés" de lecteurs distinctes, médicale d'un côté, sociologique de l'autre, les écarts étant interdisciplinaires avant d'être intradisciplinaires, il n'en reste pas moins vrai que les disparités intradisciplinaires sont autrement plus importantes en licence de

sociologie qu'en troisième année de médecine. Périphérique, limitée, structurée, la lecture d'imprimés médicaux recouvre, en DCEM1, des formes relativement constantes, dans ses occasions aussi bien que dans ses modalités. Ce qui frappe, c'est alors l'unité et la régularité avec laquelle s'organisent et sont distribuées ces pratiques. En revanche, la place centrale occupée par les imprimés dans les apprentissages en sociologie qui fait de la recherche documentaire et de la lecture des textes l'une des pièces maîtresse du travail intellectuel de même que la plus grande disparité des profils étudiants et la moindre codification des pratiques contribuent, dans ce contexte d'études, à générer une plus grande variabilité des pratiques de lecture en sociologie.

Là où en effet, en troisième année de médecine, les occasions d'usage des imprimés se limitent pour l'essentiel à des recours complémentaires, et leurs formes d'utilisation à des lectures informatives, brèves et ponctuelles, les occasions du recours aux imprimés et les finalités recherchées au principe de la lecture sont en licence de sociologie globalement plus diversifiées. D'une occasion à l'autre, d'un étudiant à l'autre, les objectifs de la lecture peuvent se nuancer, et les textes faire l'objet d'appropriations sensiblement différentes, et avec elles les modalités et les procédures concrètes de la lecture. En effet, les étudiants ne lisent pas nécessairement de la même façon, d'après les mêmes modalités, selon qu'il s'agit, par exemple, de lire pour le compte d'une enquête, d'un exposé ou d'une dissertation, ou encore dans l'optique de rendre une fiche de lecture. De la même manière, les différents étudiants n'ont pas nécessairement la même pratique des textes sociologiques, tant du point de vue de l'intensité que de la modalité, selon le rapport qu'ils entretiennent à leurs études, à l'avenir, et à leur matière d'études plus généralement. On peut, à cet égard et dans un premier temps, distinguer deux grands modes de lecture universitaire en sociologie susceptibles de couvrir un ensemble plus ou moins grand de variations et de subdivisions qui renvoient à des opérations et des logiques de lecture sensiblement différents.

Des lectures universitaires à caractère scolaire, "synthétiques", somme toute relativement peu fréquentes, d'un côté, explicitement prescrites et obligatoires, par là incontournables, liées à la nécessité de rendre un travail qui, d'une manière ou d'une autre, doit rendre compte de la lecture effectuée... La lecture est alors à elle-même sa propre fin. Il s'agit, pour l'essentiel, d'un exercice de lecture réalisé à l'attention de l'enseignant. C'est le cas, par exemple, à chaque fois que les étudiants sociologues doivent composer, pour les rendre, une fiche de lecture, un exposé, une note de synthèse, sur un ou plusieurs ouvrages, un auteur, une question particulière... Dans ce cas de figure, la lecture est effectuée indépendamment des strictes attendus personnels. Les contraintes propres à l'injonction pédagogique forcent les étudiants concernés à la réalisation de lectures *in extenso* et synthétiques.

Il ne s'agit pas de porter son attention sur des moments précis d'un texte qui intéresseraient plus particulièrement sa réflexion sociologique "personnelle" dans le cadre d'un travail particulier comme le dossier d'enquête par exemple, et de prendre des notes de lecture en conséquence, mais de s'en saisir dans sa globalité, d'acquérir une vision générale de son argumentation. L'objectif de la lecture est alors d'effectuer un condensé du texte, d'en reproduire sous une forme resserrée et ramassée les reconstructions interprétatives. La lecture et la prise de notes s'attachent généralement alors à résumer, à synthétiser, à réduire et comprimer les développements et les raisonnements. Tous les apprentis-sociologues ne sont pas nécessairement concernés par ce type de rapport textuel dans la mesure où les exigences pédagogiques des enseignants peuvent varier d'un cours à l'autre, et les étudiants ne pas être soumis aux mêmes enseignements ou, à tout le moins, ne pas suivre les mêmes enseignements avec les mêmes enseignants.

Des lectures universitaires ensuite, incomparablement plus nombreuses et plus fréquentes en licence de sociologie, davantage liées à l'activité de recherche proprement dite, ou, si l'on veut, à son apprentissage, qui, dans une large mesure laissée à l'initiative des étudiants, renvoient à des logiques de lecture souvent sensiblement différentes. Certes ces lectures peuvent dans certains cas être prescrites, conseillées, et le sont souvent objectivement, mais ne sont généralement ni imposées ni directement contrôlées hormis l'usage qui peut en être fait dans le cadre d'une construction d'objet, d'une analyse... Les étudiants sont "libres" de faire ou de ne pas faire ces lectures et ce, selon les modalités qui leurs conviennent : avec ou sans prises de notes, *in extenso* ou non... A cet égard, la lecture d'imprimés sociologiques n'est plus à elle-même sa propre fin mais doit permettre la préparation d'un cours, d'une dissertation ou soutenir le travail de recherche. L'objectif est ici de s'approprier des principes de connaissances afin de les réinvestir et de les transposer dans le cadre d'un travail spécifique. Le texte devient alors un outil pour penser, élaborer un objet de recherche, construire une argumentation, étayer un raisonnement. En la matière, les étudiants sont laissés juges de ce qu'il importe de réinvestir, de se réapproprier, et des modalités selon lesquelles il convient de lire.

Si l'on trouve quelques étudiants qui, tout comme pour les fiches de lecture à rendre, cherchent à "synthétiser" et/ou résumer le texte lu dans son ensemble, ses arguments et ses enchaînements, l'objectif recherché par la majorité d'entre eux n'est alors généralement plus celui-ci. Il s'agit non de résumer la trame d'une argumentation mais plus souvent de pointer, de sélectionner, d'extraire, etc., des passages, des citations, des moments de l'argumentation, dont on n'aura pas à rendre formellement compte en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais qui pourront servir à la réalisation d'un travail de construction, de rédaction, d'analyse, de problématisation, de recherche. Il s'agit non de faire une fiche de lecture *stricto sensu* mais de prendre des notes pour son usage personnel. La relecture de ses notes de lecture ne permettent pas alors toujours de se faire une idée de la trame générale d'une argumentation ou d'un ouvrage en son ensemble mais sous-tendent et étayaient la réflexion, sur des thèmes, des questions, des concepts particuliers.

« Si c'est un bouquin qu'on est obligé de lire par exemple pour un partiel l'année dernière c'était la psychologie sociale de Stoetzel, là j'ai lu d'abord d'une traite sans prendre de notes, et j'ai relu le bouquin en prenant des notes parce que j'arrive mieux à suivre les idées si je lis d'un trait, d'une traite... donc après ben je relis, je reprends euh chapitre par chapitre et là je résume à peu près euh... dans ce cas là en fait je lis deux fois le bouquin quoi, mais ça m'arrive euh pas trop souvent... c'est-à-dire que... si j'ai le temps franchement je fais comme ça, si j'ai pas le temps euh j'essaie de lire le chapitre en entier, prendre vite euh des notes, mais très succinctement, de lire euh entier, et puis de relire mes notes et puis si j'ai pas assez approfondi les notes de reprendre, mais bon là c'est parce que c'est des lectures pour moi je veux dire c'est pas à rendre au prof... [...] je souligne dans le bouquin, quand je lis le bouquin je note des pages, à côté, les pages euh que je veux reprendre, sur une feuille comme ça ça m'évite de prendre les notes euh directement et comme ça je reviens sur les pages que j'ai annotées, et à ce moment là je euh, je reprends l'idée [...] mais là ça n'a rien à voir avec une fiche de lecture, c'est plus une base de travail mais bon c'est vrai que la fiche de lecture euh j'ai... du mal à la faire entièrement, c'est-à-dire que j'ai des bonnes intentions au départ donc je commence à faire une fiche de lecture, et euh tout compte fait après euh, je préfère presque faire une recherche sur l'auteur

et puis avoir lu son bouquin... [...] ma fiche de lecture est très globale, je note ben les idées essentielles, c'est pas très développé, c'est des points c'est des passages, des fois je peux même reprendre euh une phrase de l'auteur, c'est euh une citation [...] en fait c'est pas une fiche de lecture que je rendrais à un prof quoi, si vraiment je devais faire une fiche de lecture à rendre à un prof à ce moment là je ferais ça bien, rédigé, mais là je ne le fais pas, je le fais pour moi euh... » {Étudiante, Père : Contremaître, Mère : au foyer}. « Quand je lis un bouquin je ne sais pas pour mon dossier ou euh... enfin quelque chose que je dois faire moi, non c'est pas des fiches de lecture que je fais, c'est euh (...) c'est des notes à partir d'une lecture linéaire, c'est-à-dire je lis l'idée qui est développée, il y a quelque chose qui m'intéresse dedans, je m'arrête, je note à la suite [...] Je ne fais pas franchement une fiche de lecture, j'appelle pas ça une fiche de lecture, je prends les idées qui m'intéressent, je les note sur une fiche pour pouvoir m'en rappeler, pour pouvoir les utiliser, mais... [...] une fiche de lecture [...] c'est rédigé avec des notions sur l'auteur, c'est le truc rédigé quoi qu'on va rendre au prof » {Étudiante, Père : Expert-agricole, Mère : Institutrice}. « (Vous faites des fiches de lecture ?) Si on peut appeler ça fiche de lecture hein... (ce ne sont pas des fiches de lecture ?) Non ! pas quand c'est pour moi, c'est-à-dire que c'est pas rédigé quoi c'est... (une fiche de lecture) pour moi c'est une introduction qui parle de l'auteur, son type de pensée etc. sa théorie, le résumé du livre, un truc construit mais c'est pas du tout ça que je fais sauf si je dois rendre ça à... au prof alors là c'est sûr c'est différent mais c'est rare quand même... Moi je prends des notes au fur et à mesure quand je vois une phrase par exemple qui m'intéresse, qu'il faut placer dans une des hypothèses ou dans des trucs comme ça ou même en partie dans un chapitre, je note toute la phrase ou toute la citation et je résume les idées de l'auteur aussi par exemple je lis un bouquin sur l'histoire des cimetières, je suis obligée de résumer pour savoir comment ça a évolué du Moyen-Age jusqu'à aujourd'hui... (Vous relevez aussi des citations ?) Quand je trouve que les phrases elles sont bien ouais (comment elles se présentent ces fiches de lecture il y a le nom de l'auteur, le titre ?) ouais je mets le nom du bouquin, le nom de l'auteur, le titre du chapitre et puis voilà, les citation en dessous ». « C'est un brouillon parce que je les reprends au moment où je vais rédiger vraiment mais... à ce moment là je prends ce qui m'intéresse dedans c'est tout, c'est pas comme si je devais rendre quelque chose quoi ». « En DEUG, on m'a donné un polycopé qui expliquait comment faire une fiche de lecture mais c'est plutôt rare hein quand je fais une fiche de lecture sur ce modèle... bon ça arrive mais c'est rare parce que moi généralement je fais pas vraiment des fiches de lecture, je fais des trucs pour moi, donc c'est pas pareil [...] c'est pas le truc classique à rendre au prof... en général ce que je fais, c'est pour moi-même, c'est pas pour les rendre donc... » {Étudiante, Père : Agent de maîtrise, Mère : Assistante maternelle}.

Outre ces deux grandes formes de lecture, les intensités et les manières du lire varient également, dans ce contexte d'études, avec le rapport des étudiants à leurs études, à leur avenir et à la sociologie. Si la lecture d'imprimés garde, quoiqu'il arrive, une place de choix dans les apprentissages, elle n'en fait pas moins l'objet d'un traitement différencié selon les

étudiants considérés. Elle apparaît, pour les différents étudiants, plus ou moins fréquente et soutenue, élective ou forcée, "utile" ou "désintéressée". Elle se définit en contrepoint des cours ou, au contraire, tient plutôt la matière professée dans sa périphérie... On peut à cet égard différencier schématiquement les étudiants en fonction de l'importance relative qu'ils accordent aux deux principaux supports d'apprentissage auxquels ils ont affaire, à savoir les notes de cours d'un côté, et les textes imprimés de l'autre. Même si, en la matière, il reste délicat de quantifier les choses, les entretiens réalisés avec ces étudiants montrent malgré tout, sur ce point, de sensibles variations. Or, le constat n'est pas sociologiquement anodin dans un univers de savoir qui fait du rapport aux textes, aux auteurs, aux oeuvres originales, un rapport privilégié de l'apprentissage intellectuel...

Outre le fait qu'elle constitue un bon indicateur du rapport des étudiants au travail intellectuel, l'importance relative que les différents étudiants accordent à la reprise de la matière professée et à la fréquentation des oeuvres varient clairement en fonction des objectifs (ou de l'absence d'objectifs définis) scolaires pressentis, c'est-à-dire tout à la fois en fonction des rapports entretenus à la matière d'études et de l'avenir projeté. Entre ceux qui souhaitent obtenir leur licence de sociologie et se réorienter, ceux qui étudient pour le seul plaisir en dehors de tout enjeux de certification, ceux qui projettent une thèse, ou ceux encore qui se sont éloignés de l'université, il existe de claires différences dans les degrés et les formes d'investissements scolaires en général et dans la lecture d'imprimés en particulier. On peut schématiquement distinguer deux grands types de comportement lectoral différents et non exclusifs, à la fois parce qu'ils s'avèrent les plus récurrents et qu'ils emportent la majorité des suffrages, à partir desquels d'autres variations, plus nuancées, moins répandues, se dessinent.

On trouve d'abord des étudiants, relativement minoritaires dans notre échantillon, représentés par ceux qui souhaiteraient poursuivre l'étude de la sociologie après la licence, en maîtrise et même au-delà, qui clairement privilégient la fréquentation des textes imprimés sur la reprise des cours, au point parfois et dans le meilleur des cas lorsque les étudiants en question souhaitent faire un doctorat de multiplier les occasions de lire, les ouvrages et les auteurs parcourus, fréquentés le plus souvent *in extenso*, et de considérer la matière des cours comme secondaire dans l'ordre des choses à faire. Elle est alors pensée comme un simple appui, une « *clef de lecture* » introductive à certains débats, à certains problèmes, à certains auteurs ou études plutôt que comme la pierre angulaire du travail intellectuel... Si la reprise des cours n'est pas pour autant négligée, l'apprentissage de la sociologie passe d'abord et avant tout, pour ces étudiants, par la découverte de nouveaux textes, de théories, de travaux, d'enquête, de débats, et par la réalisation de leur propre travail de recherche, de leur propre dossier d'enquête.

L'objectif n'est pas de travailler "utile", ou pas seulement, en fonction du seul grade universitaire préparé. Celui-ci compte, mais il ne borne pas l'horizon d'un apprentissage d'étudiants qui se projettent volontiers vers l'avant, anticipent parfois les années d'études à venir, et vivent plutôt leur formation de manière élective. Étudier et lire de la sociologie constitue certes un "travail", avec ses obligations, ses contraintes, ses éventuels désagréments. Mais il ne s'y réduit pas totalement car ce travail est aussi pour eux un "plaisir (sérieux)" dont l'effectivité passe par la lecture de textes sociologiques et le travail de recherche. L'importance accordée à la lecture de textes universitaires, au travail de recherche, loin d'être alors subordonné à la recherche du seul profit immédiat, est aussi fonction plus largement d'une "culture sociologique" que l'on cherche à acquérir. Ces étudiants lisent certes par rapport à leurs cours et en fonction des bibliographies

enseignantes, mais il lisent également pour leur "compte personnel", pour leur travail de recherche notamment.

C'est alors une lecture systématiquement prise en notes qui se dessine et cherche ainsi par ce biais à se discipliner, à s'inscrire dans la durée, à se capitaliser, même en dehors de tout rapport direct aux cours, en vue des travaux actuels ou ultérieurs. Faire de la sociologie, c'est ici ne pas se contenter de ses cours, c'est travailler avec les livres, faire des recherches, se constituer un capital d'érudition... Notons enfin que le "plaisir de lire" de la sociologie semble avoir ici partie liée avec la propension de ces étudiants à contraindre les lectures effectuées à une prise en notes là où, à l'inverse, d'autres y renoncent ou y résistent en ce qu'elle amplifie précisément le déplaisir déjà délicat à surmonter de ce type de lectures... Que l'on nous autorise à citer longuement ici un cas à bien des égards exemplaire, à la fois par le caractère tranché et singulier des propos de cet étudiant et par sa volonté exprimée de devenir un jour sociologue professionnel et de travailler en conséquence. Exemplaire, ce cas demeure du même coup relativement "original", il faut le préciser, mais illustre néanmoins parfaitement, de façon presque idéal-typique, les tendances qui s'esquissent de manière certes plus nuancées chez d'autres étudiants désireux de poursuivre les études de sociologie, pour au moins quelque temps, et trouvent en elles des motifs de satisfaction intellectuelle.

« C'est gênant parce que je n'aime pas trop euh je me rends compte que d'un côté, ce qui est agaçant c'est ce côté quand même très scolaire qu'il y a en licence... euh paradoxal (...) enfin j'ai remarqué que les trois quart des UV sont validées par euh par dissertation (...) donc euh et que même certaines UV euh demandent... par exemple il suffit de savoir que euh bon tel auteur euh a forgé ou a repris euh telle conception d'un autre auteur, qu'il l'a développée bon qu'il a rompu avec tel courant, et qu'ensuite bon il a été euh été repris par telle autre personne bon ça à mon avis c'est assez vital... de savoir ça de le caser en disserte et ça passe bien, ça passe très bien d'ailleurs, c'est euh (avec un ton bougon) et tu peux même presque bluffer avec ce genre de système... mais euh c'est-à-dire ce que je veux dire par là c'est que euh je fais bien la distinction entre valider son UV... et apprendre et devenir vraiment sociologue euh... donc euh les cours pour moi ça sert qu'à valider des UV ça ne sert pas à autre chose, et c'est vraiment pas avec un cours qu'on peut euh se familiariser avec la pensée de quelqu'un, c'est vraiment en passant par l'ouvrage directement, donc euh je ne suis pas un accro du cours, moi c'est plus tout ce qui est recherche, les autours ou tu vois les bouquins quoi qui m'intéressent et qui sont importants, c'est-à-dire que je ne vais pas euh bachoter le cours je préfère par exemple si on va parler de tel auteur, en développant euh l'analyse qu'il avait dans tel ouvrage je préfère ensuite me référer à l'ouvrage directement plutôt que d'avoir du mâché [...] euh donc les cours je te dis ils me servent plus ou moins à bachoter avant une UV... et que les ouvrages en eux-mêmes ils servent euh à s'imprégner de la pensée d'un auteur, justement à faire sien, pour moi, on arrive à intégrer la pensée d'un auteur grâce à ses ouvrages, et les cours ne servent qu'à valider des UV bon, voilà, c'est la façon que j'ai de voir les choses [...] les cours des années précédentes tu vois je les ai gardés mais... ça sert, enfin fffff, je ne sais même pas en fait pourquoi je les ai gardés puisque... de nouveau je suis convaincu que c'est davantage par le euh, ce que je veux dire par là en fait c'est que je me sers

beaucoup plus de mes résumés de euh d'ouvrages, de mes notes de lecture... c'est le... enfin je me rends compte que les notes pour moi euh qu'on a en cours c'est que des clefs de lecture, donc euh à partir du moment où on a ces clefs de lecture, il suffit ensuite de se référer à un ouvrage c'est-à-dire que je préférerais lire deux fois un bouquin deux années de suite que de relire deux fois de suite des notes de cours parce que finalement ensuite des notes c'est euh le point de vue en plus de l'enseignant... euh, et il se peut très bien par exemple qu'à des moments dans un ouvrage, ben il y a des points qui m'intéressent ou même qui me passionnent que euh le prof aura juste survolés donc euh... voilà et je pense qu'en fait je ne vais pas les garder éternellement... par contre ce que je conserve c'est les résumés ou les notes de lecture quoi [...] ce qui me bouffe euh mes journées quoi c'est euh les lectures d'ouvrages pour euh notamment pour le séminaire quoi, pour ma recherche et le dossier qu'on doit rendre là, on nous dit que bon on n'est pas obligé de lire des masses et que c'est pas... bon enfin je me rends compte que ce n'est pas vrai quoi c'est plus euh on a de points de vue différents plus on a de concepts en réserve enfin plus on... plus on arrive à avancer quoi, donc euh je trouve que c'est du temps perdu enfin tu vois je ne sais pas se tu vois, les cours c'est des clefs de lecture, et les ouvrages c'est la matière brute quoi [...] et puis voilà au moment des révisions eh ben à ce moment là de nouveau pour moi un examen c'est du bachotage c'est n'importe quoi bon euh enfin bon je t'explique ça parce que ça détermine ma façon de faire c'est que euh pfff une validation par disserte c'est un exercice de style, c'est rien de plus, je ne comprends pas d'ailleurs encore qu'en socio., pour une licence qui se veut une initiation à la recherche on passe autant d'UV euh avec des dissertes, donc il faut bachoter donc euh il y a des moments où je vais apprendre par coeur des références, ça passe très bien c'est bête et méchant, ça passe très bien, alors que c'est vrai moi c'est pas ça qui m'intéresse en socio mais bon... » {Étudiant, Père : OHQ, Mère : Employée dans une maison d'édition}.

On trouve ensuite des étudiants, nombreux, qui, à l'inverse, privilégient plutôt les cours sur la fréquentation des imprimés et conçoivent la lecture universitaire, et leurs investissements scolaires plus généralement, de façon toute pragmatique au sens où cette dernière semble devoir trouver les conditions de son utilité immédiate. Ces étudiants dont les lectures universitaires se définissent avant tout dans la relation plus ou moins immédiate aux cours professés comptent souvent au nombre de ceux qui s'inscrivent dans une perspective scolaire à court terme, pour ce qui concerne les études de sociologie tout au moins, à savoir le diplôme à venir, et subordonnent fréquemment la lecture d'ouvrages sociologiques à des fins que l'on pourrait globalement qualifier d'utilitaires (il faut que cela serve et l'on en recherche un emploi rapide) par exemple dans le cadre de compléments apportés aux cours professés.

Si ces étudiants ne font pas pour autant de la lecture universitaire une rare occasion, ils en limitent toutefois plus volontiers l'intensité que la catégorie précédemment évoquée pour sinon centrer du moins privilégier leurs efforts, à chaque fois que cela est possible, sur l'apprentissage de leurs cours. Les lectures effectuées sont alors souvent évoquées comme des soutiens nécessaires de la matière professée et servent généralement à la compléter. Souvent plus parcimonieux dans les recours aux imprimés qu'ils organisent, les lectures de ces étudiants portent plus volontiers sur des parties de textes que sur les textes en leur

entier, sur des extraits plutôt que sur des ensembles, sur des textes dérivés plutôt que sur les oeuvres originales...

La lecture universitaire est fréquemment perçue comme un "mal nécessaire", comme une lecture "forcée", une lecture "contrainte", difficile, souvent présentée comme une tâche peu engageante, pour laquelle il faut prendre sur soi. C'est ainsi qu'il n'est pas rare de voir ces étudiants spontanément lui opposer une lecture "plaisir" qui, dans les discours, est présentée comme le produit d'un choix "libre" et électif, celui d'une lecture "gratuite" et spontanée, "choisie" tant dans ses moments que dans ses thèmes, ou si l'on veut "librement choisie", qui précisément s'oppose à l'effort et échappe aux impératifs de la notation des lectures universitaires, prescrites de l'extérieur, imposées, forcées, "non choisies" à partir desquelles, indiscernablement, cette "lecture plaisir" trouve à se définir, le sens donné à l'une et l'autre des deux lectures étant nécessairement interdépendant.

Ces étudiants pratiquent les lectures universitaire moins par "goût" que par "obligation" en ce qu'ils ne sont pas portés à lire de la sociologie par appétence, quand bien même cette obligation, parfois, peut être vécue comme une expérience enrichissante, et ne sont pas toujours enclins à prendre en notes les textes ainsi parcourus, la notation apparaissant souvent, dans les discours tenus, comme un désagrément supplémentaire qui augmente le caractère déjà fastidieux de la lecture. Il n'est déjà pas toujours facile de se forcer à lire de la sociologie. Il l'est encore moins de s'y forcer en prenant des notes, quand bien même il y a là une tâche à laquelle ces étudiants ne peuvent souvent échapper.

« C'est vrai que je passe quand même plus de temps sur les cours quoi et puis je lis mais je lis surtout des livres (...) qui regroupent des choses par thème disons. Je ne vais pas prendre un auteur avec son livre comme je vous disais, il y a tout ce qui est Sociologies contemporaines... ou sur quoi je vais bosser encore... les Sociologie d'aujourd'hui, c'est tout des livres qui parlent un peu de tout (...) je vais travailler sur des bouquins comme ça (...) je lis un peu les résumés qu'il y a sur le livre, toutes les synthèses qui ont été faites sur l'auteur ou sur ce thème, mais je ne vais pas prendre le livre en lui-même » {Étudiante, Parents : Gardiens d'immeuble ; IUFM}. « Tous les livres que je vais choisir, ça va être en fonction de mon cours, ou du travail que j'ai à faire [...] c'est pas moi qui vais aller prendre un livre comme ça » « Je m'attache plus à mes cours que le livre ça va être un complément, ça ne va pas être l'inverse, je vais pas prendre un livre et puis compléter par mes notes. Je vais lire mon cours, s'il y a une notion que j'ai compris avec mon cours je vais m'arrêter là, par contre si je n'ai pas compris, je vais peut être aller voir dans un livre ou même des articles ». « Si la notion elle est comprise au niveau du cours je ne vais pas aller chercher à prendre un livre pour m'expliquer ». « (Expliquant pourquoi elle ne fait pas toujours l'effort d'une prise en notes) ce qu'il y a c'est que quand je suis rentrée en socio, j'avais cette intention de ne pas continuer jusqu'au bout donc je me suis dis ffff ça peut être intéressant de garder toutes les lectures, tout ce qui est dans un fichier mais c'était pour du court terme parce que je savais qu'en licence, je partirais. C'était pas... donc les connaissances que j'ai seront suffisantes pour avoir ma licence. C'est vrai que si, moi.... je vois j'ai des copines qui veulent vraiment continuer après la licence qu'ont justement ce fichier qu'ont toutes ces connaissances bien classées par auteur, par thème. Moi, ça ne m'a pas paru nécessaire pour mon travail et donc je prends des notes quand je suis

obligée quoi, pour un travail précis à faire... ». « Bon mais c'est vrai que des fois je ne le fais pas parce que justement c'est trop long, parce que je n'y arrive pas, parce que je n'ai pas compris ce qu'a voulu dire l'auteur donc je n'arrive pas à le ressortir, mais généralement c'est parce que je trouve que c'est trop long ! Je n'ai pas la patience de faire ça [...] Les seules expériences que j'ai eues avec un livre c'est que ça m'a paru interminable donc c'est peut être pour ça que je n'ai pas renouvelé non plus à faire des fiches de lecture détaillées sauf quand je ne peux pas faire autrement » {Étudiante, Père : Ingénieur, Mère : au foyer, IUFM}. « J'aime beaucoup lire mais alors euh je n'aime pas lire euh ce qu'on me demande de lire, ben tout ce qui est euh (...) (en souriant) vu que la socio ça m'intéresse mais euh sans plus... euh les bouquins de socio ça ne me dit pas trop... mais euh là justement j'ai acheté plein de bouquins euh je n'arrive pas à m'y mettre je lis deux pages euh trois pages, dix pages euh faut que je revienne, une semaine après je les ai oubliées donc il faut que je revienne euh dessus et je n'arrive ... ça vient ça (en souriant) ne vient pas automatiquement, (en riant) ça m'arrive jamais le soir en m'endormant de me dire ah ben je vais lire euh de la sociologie euh ça me dit pas non, je préfère autant avoir euh un roman, euh je lis un roman euh ça passe avant les autres bouquins... mais voilà on est obligé de prendre des prises de notes dessus et puis de faire des fiches de lecture pour en retenir quelque chose, ça me prend plus de temps, c'est aussi pour ça que j'aime moins, parce que euh lire un bouquin de socio automatiquement euh il faut faire la fiche de lecture sinon on n'en retient rien, donc c'est pour ça que j'ai du mal à m'y mettre et pis que euh... (en souriant) mais c'est obligé quoi c'est... je me sens obligée de... c'est pas par plaisir, parce que j'ai... en plus j'ai horreur de lire un bouquin en m'arrêtant, et puis en prenant des notes dessus, quand je lis un bouquin généralement c'est pour le lire d'une traite et puis euh c'est ce qui m'ennuie dans des lectures euh... pour la fac, c'est euh même pas c'est même plus du plaisir parce qu'on est obligé de s'arrêter euh même si c'est intéressant justement, ça rend la lecture euh un peu... Puis alors il suffit qu'en plus le bouquin soit difficile alors là (en souriant) ça arrange pas les choses... » {Étudiante, Père : Directeur d'entreprise, Mère : Assistante technique de son mari, IUFM}. « Je ne prends pas des notes tout le temps, pas systématiquement, euh oui quand je suis un peu obligée quoi, euh, je mets des petites feuilles au fond de mes bouquins quand je les ai, donc c'est soit je les remplis soit je ne les remplis pas, ça dépend de l'objectif dans lequel je lis en fait... je prends des trucs importants mais des fois mon stylo est sur mon bureau et moi je suis couchée et je ne vais pas le chercher quoi, (en souriant) ça dépend... si j'ai la flemme ou pas en fait... d'écrire, parce qu'écrire ça fait un travail en plus, parce qu'il faut enfin... c'est pas euh (...) c'est pas aussi spontané que lire donc euh c'est un travail en plus ça dépend comment j'ai envie d'être parce que la socio c'est déjà pas évident d'en lire alors quand en plus il faut... mais euh (...) ça dépend ffff... ça dépend ouais plutôt de l'envie d'écrire ou pas, il y a des moments où je n'ai pas envie d'écrire puis je ne suis pas obligée en plus, j'ai juste envie de lire, et puis c'est tellement, enfin lire euh sans écrire c'est, (en souriant) dix fois plus agréable que lire en écrivant, mais quand même

quelquefois je me mets la contrainte d'écrire quoi, c'est une contrainte pour moi écrire, mais je le fais parce que je sais que ça va m'être utile aussi d'un point de vue euh... euh de la mémoire, pour des compléments dans un cours, mais c'est vrai que c'est beaucoup plus agréable, enfin moi je considère plus agréable de lire sans noter voilà [...] et des fois il m'arrive de quand j'ai vraiment j'ai du courage et que je suis (en souriant) très enthousiaste de faire carrément un condensé d'une page ou trois pages de l'idée de l'auteur [...] et puis en fait les feuilles restent dans le bouquin euh et après je les récupère et soit je recopie l'essentiel, soit je le jette donc euh... il m'arrive de recopier des phrases euh, par exemple, je vais le mettre dans la marge d'un cours, voilà mais j'ai pas de lieu où je range ça hein... mais euh c'est pas un stockage de connaissances (en souriant) sur les bouquins que je fais c'est ça m'arrive quand même pas souvent mais ça m'arrive et donc je prends mon cours, et je me souviens, et je dis "tiens ben c'est exactement ça en fait le résumé de, 'fin le la pensée résumée euh" et là je le note dans la marge ou sur un petit bout de feuille du cours en fait [...] Non mais les notes c'est vrai que si je peux éviter c'est mieux quoi parce que ça casse... je suis obligée de m'arrêter de lire voilà c'est ça en fait, je suis obligée de m'arrêter de lire et d'écrire donc euh pendant que je lis, et pendant que j'écris je ne lis plus, et après faut que je me replonge dans le bouquin mais peut-être que je vais devoir réécrire quelque chose donc ça saccade ma lecture et j'aime pas trop en fait j'aime bien lire euh d'un coup mais... j'aime bien lire à mon rythme quoi pas être obligée de m'arrêter parce qu'il y a une phrase essentielle, lire comme je le sens quoi, ça me fait des contraintes en fait... » {Étudiante, Père : Agent de maîtrise, Mère : Assistante maternelle, CPE}

Enfin, on trouve des étudiants qui, parce qu'ils s'avèrent peu investis dans leurs études, soit parce qu'ils reprennent des études pour le plaisir à côté d'une activité salariée stable, soit parce qu'ils sont relativement désengagés de celles-ci, travaillent fréquemment à leurs moments perdus, de façon dilettante, parfois même dans un rapport romantique à la chose intellectuelle. Si ces étudiants ne comptent pas, loin s'en faut, au nombre des lecteurs les plus assidus de textes sociologiques, ils s'avèrent moins enclins encore à consacrer leur temps et leurs efforts à la partie la plus "scolaire" de leur travail, en l'occurrence la reprise des cours. Peu soutenue, la lecture universitaire, ponctuelle, est généralement pratiquée sur un mode plus hédoniste qui souvent exclut tout à la fois la prise de notes organisée et privilégie le rapport inspiré et spontané aux oeuvres...

« Moi je fais de la socio par plaisir mais je ne veux pas trop m'investir (...) c'est plus pour me nourrir au début que j'avais pris la sociologie », « C'est assez aléatoire, je sais qu'il y a des moments je peux lire beaucoup beaucoup, il y a des moments je peux ne pas lire pendant 6 mois. Je ne sais pas, c'est un peu quand l'envie est au rendez-vous » « Cette année là je n'ai pas bien le temps de lire... (à cause) du travail et des activités que je fais à côté de la fac. J'ai la semaine où je ne suis pas bien libre ». « Quand on a bossé plus de 20 heures avec des gamins, parce que moi je m'investis pas mal, plus les activités le soir, le sport, c'est bon ! On se repose le week-end, on fait autre chose, on a envie d'aller aux spectacles, je ne sais pas de se divertir, de faire d'autre trucs. Alors c'est vrai que la lecture, c'est peut-être un peu mis de côté. [...] Puis la lecture je sais moi

je peux passer 6 mois sans lire un livre de socio et puis en un mois en lire 10, ce n'est vraiment pas organisé à ce niveau là. La lecture ça doit être un plaisir si ça devient contraignant c'est pas bien intéressant. Moi je ne peux pas lire si c'est une contrainte de toute façon [...] donc c'est pour ça que pour moi, prendre des notes et tout ça, enfin, ouais c'est contraire au plaisir de lire... moi j'aime bien des fois lire des auteurs et tout ça, c'est intéressant, mais je ne veux pas me prendre la tête quoi, ce n'est pas la peine sinon tu vois j'ai pas forcément envie à ce moment là » {Étudiant, Père : Conservateur, Mère : Professeur de français, de philosophie et de communication pour adultes, étudiant surveillant d'externat à ¾ de temps}.

Chapitre 18. Copier et copier : notes de lecture chez les étudiants sociologues et notes de cours chez les étudiants médecins

De même qu'aujourd'hui les catégories ordinaires de perception de ce que savoir lire veut dire renvoient à une "lecture-compréhension" qui s'est historiquement imposée contre la "lecture-déchiffrement" et dénie, dans le même mouvement, à la seule activité de déchiffrer le statut de lecture "véritable" ("savoir lire", ce n'est pas savoir déchiffrer le texte, mais le comprendre⁴⁸⁸...), de même la copie est-elle à l'égard des catégories ordinaires de perception de ce qu'écrire veut dire, c'est-à-dire de l'écriture de composition, de rédaction, de production, pensée négativement au point de ne pas toujours apparaître dans les représentations sociales comme une activité d'écriture à part entière : "savoir écrire", c'est dissenter, commenter, rédiger, produire un texte, et non "copier" *stricto sensu* ; en outre, ce n'est pas parce que les êtres sociaux copient des recettes de cuisine ou des modèles de correspondance par exemple qu'ils se pensent comme "ayant une activité d'écriture" ou "écrivains"...

Pratiques scripturales "sans qualité", pour reprendre une expression de Roger Chartier⁴⁸⁹, au sens où elles seraient dénuées de statut esthétique ou littéraire, exercices d'acculturation et d'entrée dans l'écrit, écritures d'écoliers soumis à la reproduction patiente du modèle, activités de gens de peu de lettres, la copie est communément pensée comme une écriture non émancipée et dominée, une écriture de reproduction ou de décalque, voire comme un geste mécanique que l'ordinaire oppose volontiers à la compréhension, à la réflexion, à la production, ou à l'activité critique ("copier sans comprendre", "copier bêtement", "copier sans savoir", "copier sans réfléchir", "il a copié"...). Dans nos formations sociales où domine le modèle de l'écriture "littéraire" entendu au sens large, les pratiques de la copie constituent un ensemble d'activités socialement dévalorisées et délégitimées. Reproduction et décalque d'un texte dont elles réitèrent les contours, écritures soumises

⁴⁸⁸ On trouve par exemple une bonne illustration de ce phénomène dans les débats actuels sur l'"illettrisme" qui, entre autres choses, n'ont cessé de définir implicitement ou explicitement selon les cas comme "illettrés" ceux qui déchiffrent sans comprendre les textes auxquels ils sont confrontés...

⁴⁸⁹ CHARTIER Roger, *Les Pratiques de l'écriture ordinaire dans les sociétés de l'Ancien Régime*, Intervention effectuée le 20 février 1996 dans le cadre de l'École doctorale de Sociologie et sciences sociales, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2, GRS/Cahiers de recherche, n°17, 1996, 67 pages.

au modèle qui les guide, exercices d'application, etc., les pratiques de copie sont définies négativement en contrepoint des écritures plus "lettrées" ou "savantes", de composition, de production textuelle, de rédaction, qui précisément atteignent ce statut dans l'émancipation du modèle et par l'affirmation d'une "subjectivité textuelle".

Pourtant, au delà de ces représentations, l'histoire atteste de l'omniprésence des pratiques de copie dans les processus d'élaboration intellectuelle des univers savants et lettrés qui font du livre ou du texte et de son appropriation une condition de l'activité intellectuelle⁴⁹⁰. Comme mode privilégié d'accès aux textes tout d'abord en un temps où, avant Gutenberg par exemple et même au delà, la copie occupait une place centrale dans les processus de diffusion, de circulation et de transmission des oeuvres⁴⁹¹. Comme mode de lecture et d'appropriation des oeuvres ensuite, prompt à former la mémoire et le jugement, à sous-tendre les lectures comparatives et croisées, le travail de compilation raisonnée tel que, par exemple, il se dessine, pour une part, avec les recueils *loci communes* : le travail de copie, visant à extraire des textes fréquentés des passages, des citations, etc., afin de les réorganiser, à toutes fins utiles, par rubriques dans une sorte de cahier personnel, impliquait alors l'émancipation du modèle et la rupture avec l'ordre et la linéarité du texte⁴⁹² ...

La copie donc, souvent pensée comme une activité d'écriture d'entrée dans l'écrit soumise aux injonctions de la dictée et du modèle, comme une pratique ne semblant pas avoir d'abord vocation à organiser le travail de la pensée et de la pensée en train de se faire, s'avère pourtant omniprésente et ce, dès le départ, comme le rappellent ces brefs exemples historiques, dans les univers de savoir où précisément se multiplient et se diversifient les recours aux textes, aux oeuvres, aux notes manuscrites et plus généralement à l'écrit⁴⁹³ ... De ce point de vue, il n'était pas dénué d'intérêt de montrer que de telles

⁴⁹⁰ CHARTIER Roger et MARTIN Henri.-Jean, (sous la direction), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du 17ème siècle*, Paris, Éd. Fayard / Cercle de la librairie, 1989, 793 pages.

⁴⁹¹ Lorsque se développèrent les universités dans l'occident chrétien, et, avec elles, le nombre d'étudiants, que triomphait par ailleurs la lecture silencieuse dont l'effet fût d'augmenter considérablement la capacité de lire, et, avec elle, la demande de textes, lorsque enfin la leçon scolastique appuyant son commentaire sur la page écrite du livre impliquait que les étudiants suivent sur le livre la lecture qu'en effectuait le maître, le système de la *pecia* (*i.e.* de la copie par cahiers - *peciae* - séparés) constituait ce moyen de multiplier la production et la reproduction des oeuvres, de rapidement faire plusieurs copies d'un même *exemplar*, à l'attention de lecteurs à la fois plus nombreux mais également plus véloces, qui parfois copiaient eux-mêmes les exemplaires dont ils avaient besoin. CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1994, p.30.

⁴⁹² Des auteurs comme Montaigne et, ultérieurement, Buffon, par les critiques qu'ils adressèrent aux habitudes qui furent prises de copier et de compiler des citations sans discernement et dans lesquelles ils voyaient une démission de la pensée (« plus on copie et moins on pense »), témoignent d'un usage de la copie comme technique intellectuelle mise au service du jugement et du travail de pensée. Une copie qui ne se fait pas sans examen et sans choix. Non pas une activité qui aboutit à la construction de *digests* mais bien plutôt ne laisse pas, pour se les approprier, de discerner, de trier, de raisonner et d'organiser « la masse des données », GOYET Francis, « A propos de 'ces pastissages de lieux communs' » (le rôle des notes de lecture dans la genèse des *Essais* », in *Bulletin de la société des amis de Montaigne*, 5-6, 1986, pp. 11-26. Également GOYET Francis, *Le Sublime du lieu commun : l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Honoré Champion, 1996, p.500 et suivantes, p. 603 et suivantes.

⁴⁹³ Comme l'écrit Béatrice Fraenkel, à la « lecture ruminative, intensive et passive, on peut opposer une autre attitude également traditionnelle : celle de la lecture "armée", active, que l'on qualifie volontiers de savante », FRAENKEL Béatrice, « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les entretiens Nathan, Acte 1 - Lecture*, 1993, Éd. Nathan, p.145. « On terminera cet examen rapide des gloses en évoquant des actes d'écriture qui portent, non plus sur des unités linguistiques ou discursives, mais sur un texte entier. Il s'agit de ces très nombreuses interventions des possesseurs de livres qui s'en facilitent l'accès en écrivant son titre, lorsqu'il manque, en le dotant d'un résumé plus ou moins développé, ou encore en fabriquant une table des matières ». « Mais derrière les gloses et les

activités de copie, bien que placées tout à la fois dans l'ombre et au coeur la "cuisine" intellectuelle, constituaient également le lot quotidien d'étudiants sociologues et d'étudiants médecins. Loin d'être de simples reproductions "machinales", ces activités ont partie liée avec certaines manières plus ou moins spécifiques d'apprendre, de travailler, de "savoir", ou encore de lire, et gagnent ainsi à être envisagées dans les processus intellectuels qu'elles sous-tendent et dans les effets organisationnels et cognitifs qu'elles produisent.

A cet égard, les activités de la copie entretiennent des rapports assez ambivalents vis-à-vis des différentes significations que les catégories du langage ordinaire donnent au fait de "savoir" quelque chose. Par exemple, pour emprunter cet exemple à Jack Goody, on considère habituellement que l'on sait une poésie lorsqu'on la connaît "par coeur" et que l'on est ainsi en mesure de la réciter de mémoire. Celui qui ne saurait le faire, ou qui serait contraint de se reporter au texte par exemple ne serait pas considéré comme "sachant" sa poésie. "Savoir", ici, renvoie donc à quelque chose qui est de l'ordre de la mémorisation exacte, à une sorte de copie mentale... Dans d'autres circonstances, au contraire, on ne considérera pas que "connaître par coeur" c'est "savoir". C'est le cas, par exemple, de l'expression écrite. C'est même un sens contraire au précédent que l'on retrouve ici. Il est en effet peu probable que l'on dirait spontanément de quelqu'un qui, pour écrire, copie mentalement un texte préalablement mémorisé, qu'il "sait s'exprimer" par écrit. Au contraire, on dira de lui qu'il se contente de "réciter" quelque chose écrit par quelqu'un d'autre. "Savoir", ici, semble donc renvoyer à une maîtrise plus générale de la langue et de l'expression... Dans une certaine mesure, ces deux catégories de ce que "savoir" signifie conviennent assez bien pour *schématiser* celles qui prévalent en troisième année de médecine et en licence de sociologie et qui, du même coup, impliquent des pratiques de copie et des rapports à la copie relativement différenciés, et, dans le même mouvement, des rapports différenciés aux apprentissages et au travail intellectuel.

D'un côté, en troisième année de médecine, nous avons tenté de le montrer au long de ce travail, les étudiants ont affaire à un savoir fortement cumulatif qui s'appuie sur un nombre considérable de connaissances cliniques et fondamentales. Dans ces conditions, les étudiants de troisième année doivent d'abord mémoriser et gérer de façon relativement systématique des contenus eux-mêmes systématiques. Le travail de copie consiste, pour l'essentiel, à faciliter, à organiser et à opérer ce travail nécessaire de mémorisation. "Savoir", dans une très large mesure, signifie connaître "par coeur" un ensemble d'états incompressibles de la connaissance médicale, c'est-à-dire être en mesure, le jour de l'examen, de redonner mentalement des données, des processus, des lois... Dans une certaine mesure, le travail de copie doit, au terme des apprentissages, ne plus apparaître comme tel dans la mesure même où celui-ci doit se faire "copie mentale" : celui qui sait est celui qui sait sans recours directs à ses notes de cours quand bien même ce qui est su mentalement correspond précisément à ce qui est écrit dans les notes de cours... C'est donc dans ce contexte que les pratiques de la copie interviennent pour soutenir et faciliter le travail d'incorporation et de mémorisation des savoirs. Reprise, relecture et assimilation des notes de cours ou des cours ronéotypés mobilisent la quasi-totalité de l'énergie de travail disponible. Fiches de synthèse qui recourent, réorganisent et mettent en évidence, récitation au brouillon, sont les principales modalités de l'apprentissage.

annotations en tout genre que nous a légués le Moyen Âge savant, c'est une conception de la lecture qui s'affirme. "La façon de lire consiste à diviser. La division procède par la partition, lorsque nous établissons des distinctions là où les choses étaient mélangées. Nous divisons par la recherche, quand ce qui était caché, nous le découvrons", écrivait Hugues de Saint-Victor dès le 12^{ème} siècle. A l'effort d'assimilation, caractéristique de la lecture-rumination que nous évoquons au tout début de cette présentation, succède la lecture armée, discriminante, qui fragmente le texte et l'utilise », FRAENKEL Béatrice, « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les entretiens Nathan, Acte 1 - Lecture*, 1993, Éd. Nathan, p.156.

De l'autre côté, en licence de sociologie, le contexte d'études privilégie l'initiation à la recherche et à ses logiques, la connaissance des auteurs, des théories, etc. "Savoir" ne signifie plus (ou moins) connaître "par coeur" des contenus, des lois, etc., mais être en mesure de réinvestir des principes de connaissance et par là-même d'acquérir et de mettre en oeuvre un ensemble de postures mentales. Le travail de copie occupe, dans ce contexte, une place particulièrement ambivalente. Elle est à la fois un passage obligé de l'apprentissage puisque les étudiants doivent se saisir d'acquis d'intelligibilité, de textes d'auteurs, etc., à partir desquels ils constituent peu à peu et avec plus ou moins de bonheur leur propre savoir, leurs propres connaissances, leur propre réflexion sociologique, mais ils doivent dans le même mouvement, au travers des dossiers, des dissertations, des exposés, faire la démonstration qu'ils savent penser et raisonner sociologiquement par eux-mêmes, quand bien même cette démarche passe par un travail de copie consistant non en la reproduction stricte de textes d'auteurs, d'argumentations, de contenus, mais en leur réappropriation... Les activités de la copie sont ainsi au fondement de cette réappropriation "personnelle". Celui qui plagie un auteur n'est pas ici celui qui sait ou celui qui a compris, au contraire. Celui qui sait, c'est celui qui parvient à construire et à réinvestir, donc à investir autrement, pour faire autre chose...

Les pratiques de la copie trouvent donc d'autres formes et fonctions que celles repérables dans le contexte médical. La maîtrise d'auteurs et de lectures nécessite la prise de notes. Il ne s'agit pas seulement de capitaliser si l'on entend par là une simple accumulation irraisonnée d'énoncés et de propositions, mais de glaner des acquis de connaissances, parfois d'explicitier et de déchiffrer, enfin de ré-investir des interprétations par un ensemble de procédures discursives. Si les reprises synthétiques des notes de cours (dont le volume n'est pas très important) ne sont bien sûr pas absentes de cet univers, l'énergie de travail qui leur est consacrée est sans comparaison avec celle qui leur est sacrifiée par les apprentis-médecins. Les spécificités de l'apprentissage sont ici celles qui consacrent l'imprimé et la prise de notes comme outillage intellectuel indispensable.

C'est donc sous leurs formes savantes et intellectuelles, notes de lecture, résumés, synthèses, réécritures, etc., que nous voudrions montrer l'importance que recouvrent, chez les étudiants de licence de sociologie et de troisième année de médecine, les actes d'écriture, de reprise et de transformation de textes dans les processus d'acquisition des savoirs. La copie y est rarement reproduction stricte et exhaustive, mais bien plus souvent récapitulation, transformation, sélection. Il y a bien toujours reproduction de contenus, d'idées, de structures, etc., mais une re-production qui agence, réorganise, singularise, discerne, autrement dit qui produit quelque chose de différent à partir des contraintes spécifiques constituées par le texte repris. Il s'agit moins de copier "bêtement", comme parfois le répètent les étudiants, que de raisonner sur ce qui s'apprend. En ce sens, "copier" est au principe d'une attitude réflexive vis-à-vis du texte que l'on cherche à s'approprier. Mis à distance par l'emploi de procédés de re-collection et de re-distribution des énoncés, le texte devient *l'objet* d'une attention spécifique.

Plutôt que de passer en revue l'ensemble des occasions et des micro-situations bien souvent sporadiques où interviennent des pratiques de copie, nous avons jugé davantage opportun de centrer notre propos sur les activités d'apprentissage les plus spécifiques à chacune des deux disciplines étudiées qui, à la fois, occupent une partie importante du temps de travail et mobilisent une part essentielle de l'énergie de formation. Ceci nous conduit du même coup à porter l'accent sur les différences interdisciplinaires en dirigeant la focale sur deux situations spécifiques de la pratique étudiante : l'assimilation des cours pour les étudiants en médecine, et les notes de lecture pour les étudiants en sociologie,

qui nous permettent de mieux qualifier les différences qui sont en jeu dans les rapports aux savoirs, aux apprentissages et au travail intellectuel au sein de ces deux disciplines d'études.

I. Le contexte des études médicales en D.C.E.M.1.

I.A. Synthétiser et mettre en fiche les notes de cours : réduction, structuration et visualisation

Face à la densité des cours qui leur sont dispensés, une première relecture qui synthétise et résume, trie les contenus, pointe les choses essentielles et cherche à mettre en forme, s'avère nécessaire pour préparer le travail d'assimilation qui devra être effectué ultérieurement. Cette pratique, selon les étudiants, peut prendre deux modalités similaires mais distinctes. La première consiste à reprendre les notes de cours sur leurs supports originels en faisant un abondant usage d'une palette de couleurs fluorescentes dont chaque nuance est affectée à une fonction précise : le bleu, par exemple, distinguera les grands titres du cours, le vert les sous-titres, le rouge les points centraux, le jaune les noms de maladies, etc. Bien qu'effectuée à partir du support originel, cette pratique est parente de la synthèse. Car, en discernant l'essentiel du secondaire, elle autorise les relectures rapides et l'économie des détails. La seconde consiste à effectuer les mêmes opérations mais, cette fois-ci, sur des fiches indépendantes à partir desquelles le cours sera appris (sélection et recopiage des passages importants, mise en valeur, mise en page et en texte des énoncés du cours).

Outre le fait que synthétiser est une façon de commencer à travailler et assimiler ses notes, une manière de préparer le moment où il faudra apprendre "par coeur" de façon plus systématique car à mesure que l'on reprend ses notes, on repère les points du cours qui font problème et qui, éventuellement, devront être revus : *« quand je fais un résumé, c'est le moment où je comprends, c'est le moment où j'organise bien les choses dans ma tête, où j'élimine tous les doutes »* —, une manière également de se constituer une sorte de "mémo" synoptique ou de plan détaillé par l'intermédiaire duquel le cours devient rapidement mobilisable en ses questions stratégiques (*« pour tout voir d'un seul coup d'oeil et quand je connais bien la feuille, je sais exactement où il faut que je regarde »* ; *« c'est des abréviations en plus c'est écrit plus petit en général, je concentre sur une seule feuille plusieurs feuilles (...) j'enlève tout ce qui est inutile »*), c'est la recherche d'une structure textuelle et visuelle minutieuse qui est visée ici et sans laquelle nos interlocuteurs ne sauraient apprendre et assimiler d'aussi vastes corpus (*« pour moi faut que ça soit structuré quand même un cours sinon je ne peux pas l'apprendre »* ; *« moi faut qu'y ait des couleurs sinon je peux pas apprendre »* ; *« c'est plutôt des systèmes de tirets parce que si je sais que dans un paragraphe j'ai cinq idées à retenir, c'est important pour moi de savoir qu'il y en a cinq donc, si ce n'est pas clair je m'arrange pour que ce soit clair »*).

C'est ainsi qu'ils découpent et multiplient les paragraphes, les tirets et les titres, les couleurs qui soulignent ou surlignent les intitulés, les noms de maladies, les définitions, pour clarifier, *« réorganiser »*, *« essayer de structurer »*, pour que les choses *« sautent aux yeux tout de suite »*, *« d'un seul coup d'oeil »*, pour hiérarchiser, recouper, expliciter. Tous évoquent leur mémoire visuelle qui, pour être opérante, doit s'appuyer sur la multiplication des repères, des contrastes, des décrochages, qui sont autant de "prises" visuelles. Il est essentiel de voir les choses pour les retenir.

L'organisation textuelle et la mise en texte, en même temps qu'elles offrent au regard des ruptures, des discontinuités, des repères significatifs qui mettent en forme les énoncés, sont des pratiques discursives qui explicitent des enchaînements, des liens et des recoupements (« *j'aime bien qu'il y ait des tirets, que les idées soient claires* » ; « *quand dans les ronéos, il y a tout un paragraphe sans un tiret là je ne supporte pas parce que ça n'est pas clair, (...) parce que moi je ne 'peux pas apprendre là dessus* »). De ce point de vue, il est significatif que certains de nos interviewés parlent de l'organisation des idées sur un support écrit comme étant une mise au clair des idées « *dans la tête* » (« *pour que ce soit clair dans ma tête* » ; « *quand je fais un résumé [...] c'est le moment où j'organise bien les choses dans ma tête* »). « Voir clair, c'est avoir les idées claires » pourrions-nous résumer.

« Je souligne, j'ai des feutres ou des fluos [...] si c'est vraiment important je vais mettre des choses à côté, je ne sais pas des points d'exclamation, un gros triangle, ça c'est pour moi, c'est pour dire "bon, faut faire attention", ou alors, généralement c'est avec des feutres, et si c'est vraiment important, si je sens que c'est un truc important bon là je vais mettre des mots au stabilo pour vraiment que ça me pique l'esprit ! Par exemple les têtes de chapitres je vais les souligner en vert, après les premièrement ça sera en bleu ou en jaune (et pourquoi différentes couleurs ?) pour me repérer parce que j'ai toujours souligné en vert les grands premièrement, donc après je sais c'est toujours pareil, c'est un peu de mémoire en fait je ne sais pas, donc je le fais comme ça... bon ce qui est vraiment important c'est en rouge ou au stabilo ça dépend de ce que j'ai sous la main mais, c'est vraiment, ça ressort » {Étudiante, Père : Ouvrier plâtrier-peintre, Mère : Employée dans une crèche} **« Une ronéo c'est tout en noir, donc j'essaie, les grands chapitres, je les mets, j'encadre mon grand thème et puis grand 1, je le mets en rouge, après en vert, puis après en noir, ce qui est important je le mets en jaune, encore plus important en orange, puis quand c'est vraiment fondamental, c'est en rouge, au fluo, je l'organise comme ça [...] chaque couleur a une signification (et pourquoi est-ce que vous faites comme ça ?) parce qu'il y a des choses qui sont tellement fondamentales... qui doivent être connues par coeur, des données qui doivent être connues par coeur, et qu'on se souvient plus parce qu'il y a longtemps qu'on ne les a pas vues. Quand vous relisez votre ronéo, ou même pour réviser rapidement les choses importantes, c'est telle couleur donc tac tac tac tac tac, c'est plus simple »** {Étudiant, Père : Analyste programmeur, Mère : Sans emploi}. **« Tu vas sûrement me poser la question comment j'apprends mes cours. En fait je souligne les mots principaux, les mots clés, et les phrases principales, pas pendant le cours, chez moi donc au calme, donc les phrases principales et les phrases clés et j'essaie de hiérarchiser un petit peu tout ça en soulignant c'est-à-dire je souligne en violet ce qui est vraiment très important, puis en vert ce qui l'est un peu moins ». « La majeure partie de mon boulot c'est sur la ronéo c'est sur des feuilles photocopiées, donc quand c'est des cours importants comme la séméiologie ben je résume, donc je fais des résumés qui me serviront plus tard, quand c'est des cours qui sont pas importants par exemple l'anatomie pathologique, ça je souligne sur la ronéo même ».**

Pour cet étudiant qui pratique également la synthèse, le résumé a plusieurs objectifs et fonctions :

1. il s'agit de réduire le volume du cours dans la mesure où il lui semble impossible de tout apprendre parfaitement, de sélectionner les choses essentielles. Il faut donc pouvoir garder les choses centrales, les incompressibles sans faire état de tous les détails et n: « Pendant les révisions, j'essaie de résumer au maximum systématiquement tous mes cours, mais en fait, en général, on est pris par le temps et c'est pas possible pour tous les cours. Donc je résume ceux qui sont plus facilement résumables, puis ceux dont je pense que les résumés me serviront à long terme [...] parce que c'est impossible de tout retenir déjà, puis de tout apprendre ».
2. A cet égard, cet étudiant réalise des sortes de résumés de résumés, c'est-à-dire qu'à l'intérieur même de sa synthèse du cours il distingue encore les points centraux, en majuscules, des points annexes, en minuscules ; il s'agit de visualiser les choses rapidement, de les structurer pour les rendre facilement accessibles à la vue et immédiatement repérables : « L'essence même du (rires) cours j'essaie de me l'écrire en majuscules, tandis que le reste est en minuscule, tu vois, je vais me souligner ce qui est vraiment très important comme ça, ça me permet, en un clin d'oeil de voir un petit peu quels sont les repères clés [...] tu vois je me mets en majuscules ce qui est le plus important et je le souligne aussi en violet » ;
3. il s'agit également de constituer un support plus aisément et rapidement consultable que les notes de cours manuscrites ou ronéotypées, facile à manier (pour les lire dans le bus par exemple), qui permettent les relectures fréquentes et ciblées, de standardiser le format sur lequel on apprend : « J'essaie aussi de le faire rentrer (le cours) dans un format standard c'est-à-dire la feuille. Là par exemple tu as un cours sur la grossesse extra-utérine ça c'était une heure de cours, donc j'essaie que ça tienne dans une page [...] c'est élagué » ;
4. Enfin, cette pratique traduit clairement un souci d'économie, d'efficacité, c'est-à-dire d'optimisation du travail : apprendre le mieux possible en un minimum de temps. Il s'agit d'être économe en évitant les actes d'apprentissage inutiles : « Après la première année tu n'as plus vraiment envie de bosser donc euh (rires), tu essaies de t'en sortir avec le moins d'efforts possibles, donc en résumant. Alors l'objectif c'est d'essayer d'apprendre les cours le plus efficacement possible, c'est-à-dire de retenir le maximum de choses, le mieux possible avec le minimum de temps et d'efforts, voilà !... c'est pourquoi je fais des résumés » {Étudiant, Père : Ingénieur conseil libéral, Mère : Acupuncteur homéopathe}.

« Je remets mon cours au propre généralement, ça me permet de le comprendre et de l'analyser en même temps. Et une fois qu'il est compris et analysé, généralement il est appris » ; « Je me fais mon propre cours (une fois que celui-ci est pris en notes), c'est-à-dire que je rédige chez moi mon cours, à moi, entre la ronéo et mes notes, je note ce qui est dit, pas dit, ou si je note des anomalies, etc. Mais généralement je refais mon cours, et à ce moment là c'est un cours très propre, nickel et puis normalement je travaille dessus, avec des bouquins en plus ». « Je souligne généralement avec des crayons de couleur, des feutres, ils sont tout bariolés et je sais que en première année notamment, c'était assez particulier mais je savais que si j'oubliais telle ou telle couleur, comment expliquer ça, c'est pas évident, quand j'écrivais donc justement donc ma copie, si jamais j'oubliais un passage, je le savais forcément parce que au fur et à mesure que je le déroulais dans ma tête, je savais qu'il y avait telle et telle couleur à cet endroit et donc à partir de ce moment là je savais si j'oubliais

quelque chose ou pas et ça me permet de bien visualiser [...] à force de lire, j'ai des couleurs différentes généralement pour chaque paragraphe, j'utilise une couleur différente, c'est une couleur choisie au hasard, ça me permet de... de découper mes paragraphes en fait, et de souligner les mots importants... » « ça me permet de m'intéresser des fois quand je suis fatiguée parce qu'au niveau des yeux des fois je fatigue donc le fait qu'il y ait une couleur ça me permet aussi de me réveiller » {Étudiante, Père : Médecin généraliste, Mère : au foyer}.

Cette remarque permet de rappeler utilement que les formes que prennent les manifestations de la mémoire et de la pensée sont fondamentalement inséparables des formes langagières dans-par lesquelles elles se réalisent, du matériau linguistique dans lequel elles s'objectivent. Car il ne faut pas oublier que souligner, découper, ordonner, classer, hiérarchiser, etc. des énoncés sur un support visuel extériorisé (sur le papier) sont autant d'actes langagiers de mise en forme de la pensée, autant d'activités graphiques de mise en ordre de ses propres idées : on pense, on mémorise dans et à travers des catégories langagières scripturales-graphiques qui rendent possibles une maîtrise réflexive, seconde, une manipulation explicite des opérations cognitives et langagières réalisées. Ce sont les interventions sur l'organisation et la hiérarchisation des énoncés, sur le sens qui, en elles-mêmes, par ces recours, sont l'objet de l'attention et de l'activité de mise en forme.

C'est par cet impératif visuel de la mémoire et de la pensée que s'explique, de surcroît, la fréquence relative des schématisations dans les apprentissages, des pratiques de mise en schéma des textes par lesquelles les différents énoncés font l'objet de manipulations réflexives et deviennent analysables du "dehors". Forme graphique par excellence, le schéma, en optimisant le rapport visuel au texte, fait voir, montre, met au jour et permet d'appréhender *tota simul* des relations que le commentaire ne présente que successivement et ne peut que nouer (« *pour des mécanismes vachement intriqués* », « *ce genre de choses quand c'est écrit en fait ça saute moins aux yeux* » alors qu'avec le schéma « *tout de suite je comprendrais mieux* »). Là où les choses se perdent et se fondent dans la linéarité d'un texte, la mise en forme les rend immédiatement perceptibles et repérables en sorte que les séparer, les détacher, les décomposer, les dénouer, c'est également les structurer et les expliciter en manipulant du sens⁴⁹⁴.

« Des tableaux récapitulatifs... des schémas, ouais, ça peut arriver. C'est-à-dire que c'est assez agréable d'avoir un peu une synthèse donc par exemple je ne sais pas je pense à des cours que j'ai vus récemment sur euh l'action d'une hormone alors j'ai un tableau récapitulatif sur l'action, sur différentes cellules, ça me permet d'avoir un truc synthétique que je pourrai revoir plus rapidement [...] parfois c'est utile si on va rechercher un truc dans un cours, hop, j'ai un truc rapide, que je retrouve rapidement, synthétisé, clair » {Étudiante, Parents : Architectes}. « Pour synthétiser un cours parce que le cours regroupe beaucoup de choses et puis qu'il faut avoir une vue d'ensemble, globale [...] un schéma, du point de vue visuel... c'est beaucoup plus clair que cinquante phrases qui sont à la suite ! » {Étudiante, Père : Ouvrier garnisseur, Mère : au foyer}. « Je vais essayer de faire des tableaux des trucs comme ça [...] des flèches, des schémas avec des flèches et tout. C'est toujours pour essayer de structurer, [...] c'est pour essayer de faire un effort de mémoire qui est moins important. [...] c'est beaucoup plus visuel » ; « Je vais souligner quelque chose

⁴⁹⁴ GOODY Jack, *La Raison graphique*, Paris, Minuit, 1979, 274 pages.

en rouge d'important, je vais souligner un titre en rouge, un mot important ou une idée importante » {Étudiant, Père : Chirurgien gynécologue, Mère : sans emploi, Propriétaires immobiliers}. « Quand il y a des mécanismes importants de régulations, des choses comme ça, j'aime bien que ça soit clair ». Pourquoi faire un graphique ? « Pour que ça soit clair dans ma tête et que le jour de l'épreuve j'ai ça, j'ai ce schéma qui me revienne et qui finalement résume un peu. C'est plus clair que d'écrire » {Étudiante, Père : Professeur de biochimie, Mère : au foyer}. « La grossesse extra-utérine [...] c'est pas un cours qui peut vraiment se représenter de manière visuelle. Par contre tu as un cours sur le fibrome, donc le fibrome si tu veux c'est une tumeur de l'utérus, donc déjà dans la partie anatomo-pathologique, c'est-à-dire pour essayer de définir où c'est, comment c'est, etc., bon ben là tu te fais des schémas, là c'est beaucoup plus efficace en terme de rendement mnésique (rires) » {Étudiant, Père : kinésithérapeute, Mère : Sténodactylographe}. « Je ne pouvais pas apprendre l'anatomie en texte, j'apprenais essentiellement mon schéma et après je lisais le texte en essayant de bien repérer parce que c'est vrai que le trajet d'une artère, on a beau dire elle passe en dedans, en dehors, si on la visualise pas sur le schéma, c'est un peu difficile à retenir, à s'imaginer » ; « s'il y a une idée compliquée, j'essaie de la décortiquer au maximum, de voir la structure de la phrase. Si la structure de la phrase est trop complexe à ce moment là de la simplifier » ; « une fois qu'elle (l'idée compliquée) est sous graphique on voit, on remarque le dessin donc c'est peut-être plus clair pour l'esprit. Elle est moins abstraite, elle est plus concrète » {Étudiante, Père : Ouvrier soudeur, Mère : Assistante maternelle}.

I.B. Copier et réciter les notes de cours au brouillon : apprendre « par coeur »

Une autre fonction des pratiques de la copie consiste à effectuer un travail d'incorporation systématique des notes de cours. Si cette forme d'usage n'est pas complètement absente de l'univers des apprentissages sociologiques (certains étudiants peuvent, à l'occasion, apprendre par coeur quelques références et citations d'auteurs afin de les utiliser en situation d'examen), elle y est tout à fait subalterne et marginale. On la retrouve donc principalement du côté des étudiants médecins pour qui elle constitue une activité centrale et un passage obligé de l'apprentissage. Les étudiants ont donc pour souci premier de mémoriser le plus parfaitement possible leurs notes de cours : « *c'est du bourrage de crâne je veux dire il faut quand même savoir, puis savoir c'est apprendre* ». Comme nous l'explique à cet égard l'un de nos interlocuteurs, « *il n'y a pas de secret je veux dire. Il faut apprendre par coeur et pour apprendre par coeur je veux dire il n'y a pas de secret, c'est la répétition qui compte. Maintenant il y a quand même des variantes individuelles dans la mise en forme du travail, il y a des gens qui apprennent sur la ronéo, il y a des gens qui résument* ».

Dans ce travail de mémorisation, écrire ce qui est à savoir apparaît comme une pratique incontournable. Écrire et mémoriser sont ici comme les deux faces d'une même pièce. Tous affirment que le recours à l'écriture leur est indispensable. Impossible d'apprendre en se contentant de lire. Impossible de se remémorer sans cet effort d'écriture (« *c'est comme si j'apprenais en écrivant* » ; « *je mémorise mieux en écrivant* »). On apprend en écrivant et on a besoin d'écrire pour apprendre. Le texte ne doit pas seulement être lu et connu mais su de telle sorte qu'il devienne mentalement mobilisable au moment de l'examen. Les

métaphores culinaires sont d'ailleurs nombreuses qui évoquent l'in-corporation (« digérer », « ingurgiter », « avaler », « faire rentrer », « recrachter ») des connaissances et renvoient à un mode d'appropriation spécifique des savoirs⁴⁹⁵. Ici, ce sont les répétitions qui priment. Se concentrer, être à ce que l'on fait, se réciter, contrôler l'avancée du travail, répéter, etc., sont les opérations que l'activité de la copie autorise.

« Alors j'apprends avec un brouillon juste à côté de moi et je réécris, j'ai besoin de réécrire. Alors ça je ne sais pas si c'est vraiment un besoin (en riant) je ne sais pas si c'est vraiment nécessaire, mais j'ai toujours fait comme ça... [...] (c'est-à-dire vous ne recopiez pas votre cours ?) ah non non non ! Non mais pour apprendre je sais pas moi si y a un mot euh qui est important ou n'importe quoi, bon je le marque, et puis euh je relis les trucs et ensuite je remarque, j'essaie de m'en souvenir quoi mais c'est vrai que j'ai besoin d'avoir un stylo dans la main et d'écrire [...] C'est vrai que quand on lit un cours comme ça (sans écrire), quand on lit trois fois, quand je le lis trois fois je ne peux pas dire que je le sais alors que si je l'ai écrit un petit peu, j'ai l'impression que ça rentre mieux » {Étudiante, Père : Conducteur de bus scolaire, ancien ingénieur, Mère : au foyer}. « En fait en écrivant déjà les résumés, ce qui se passe c'est qu'on comprend surtout. Bon ensuite il faut imprimer et ça ce n'est pas immédiat il faut revoir, il faut rabâcher. Si tu veux tu peux retenir par exemple la grossesse extra-utérine là je pourrais te dire en gros de quoi ça parle, quelques signes comme ça, mais je ne pourrais pas te dérouler tout le cours, alors que, ce qui nous est demandé aux examens c'est des tableaux cliniques, donc il faut que tu déroules quand même tout un paragraphe du cours [...] en médecine c'est quand même vachement le catalogue [...] c'est un peu du tac au tac parce que la séméio par exemple on te teste un petit peu sur la rapidité de tes réponses, c'est-à-dire que tu as pas mal de réponses en un temps limité donc il faut que ça sorte tout de suite » {Étudiante, Père : Receveur de la poste à la retraite, Mère : Agent de bureau de poste}. (Comment apprenez-vous vos cours ?) « je le relis en fait un peu une fois comme ça, après je le récite, j'essaie de tout ressortir... sur papier » ; « je relis, j'apprends par coeur, hein, parce que si je relis ça sert à rien, et puis la semaine d'après où il y a le même cours, je révise, je me le répète sur une feuille et puis s'il y a quelque chose que je ne sais pas je le relis et puis, si il faut, je le reprends » {Étudiant, Père : Maître d'oeuvre en bâtiment, Mère : Contrôleur divisionnaire France télécom}. « Ah bah pour apprendre, de toute façon, moi, pour apprendre j'écris ». « Je les relis, j'écris la trame [...] et après, disons que sans regarder mes cours je réécris dans ma tête. Quand je refais un cours, je l'écris une fois, puis après je le ferme et je le réécris. Mais peut-être pas sur deux heures cours, c'est disons sur une même heure de cours, sur le quart du cours comme ça je fais par tranche » {Étudiant, Père : Maître de conférence d'anglais, Mère : Professeur d'anglais dans un lycée}. « Je travaille toujours un crayon à la main. Donc je fais une première lecture où je souligne les trucs qui me semblent importants, puis euh... [...] ça m'arrive de faire deux lectures comme ça si le cours passe pas bien, puis après je travaille par écrit c'est-à-dire que j'essaie de me réciter ce que je sais du cours, et puis si ça passe pas bien je fais une troisième

⁴⁹⁵ FRAENKEL Béatrice, « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Opus-cité*, pp. 143-157

lecture en m'arrêtant un peu plus [...] C'est des relectures et des notes (et ces notes vous les apprenez par coeur ?) Ouais ! [...] Il faut retenir beaucoup de choses. C'est vrai qu'il y a des cours on cible un peu c'est-à-dire qu'il y a des cours où on sait bien qu'ils nous demandent moins de détails, on peut oublier des trucs. [...] On cible quand même, mais c'est du par coeur et quand même pour une grande partie du cours, ouais ça c'est sûr ! [...] (et comment est-ce que vous faites pour apprendre par coeur alors ?) C'est-à-dire que une fois que j'ai fait une ou deux lectures, je pousse mon cours, je prends un papier et puis je récite, et puis si ça passe pas je me replonge dans le cours » {Étudiante, Père : Directeur d'une FNAC, Mère : Directrice d'école maternelle}.

L'“auto-récitation” ou l'“auto-dictée” du cours sur un brouillon conservé à portée de main est donc une procédure d'apprentissage que facilite l'écriture. Un premier travail de mémorisation s'opère parallèlement à la lecture. Les plus systématiques de nos interlocuteurs lisent leurs notes point par point et écrivent rapidement au brouillon la lecture qu'ils en effectuent. Ils commencent par lire un premier paragraphe puis le réécrivent au brouillon. L'opération est réitérée sur un deuxième paragraphe, puis un troisième... Enfin sur un chapitre tout entier. Une fois celui-ci entièrement vu, il est réécrit “de tête”, « *pour voir ce qu'il en reste* » : « *je reprends paragraphe par paragraphe, je les lis, et j'ai des brouillons sur moi et je recopie [...] j'essaie de le réécrire, le paragraphe, puis ensuite quand je le sais, je passe au suivant jusqu'à la fin du chapitre, et ensuite je refais pareil avec tout le chapitre. J'essaie d'abord de réciter tout le chapitre, de voir ce qu'il m'en reste* ». Ce faisant, on repère aisément les passages problématiques sur lesquels il faut revenir.

Écrire permet de répéter, de s'entraîner, d'exercer sa mémoire. On a là une pratique de lecture qui, pour ne pas être exactement la même, ne manque de faire penser à cette lecture intensive, ruminée, grommelée caractéristique du Moyen Âge⁴⁹⁶. Les cours manuscrits ou ronéotypés, les résumés, constituent autant de textes, d'objets écrits qui, pour être appropriés, sont lus et relus, écrits et réécrits (« *il y a des cours que j'ai au moins lus dix fois* »). Mais le geste, ici, se substitue à la parole et à la rumination du texte. Et copier constitue le point d'appui de cette appropriation intensive par où les mots du texte ne sont pas seulement lus mais retenus, appris, mis en mémoire... Réciter à soi-même est une procédure d'apprentissage méthodique qui conduit à étudier les choses une à une, « *paragraphe après paragraphe* », hiérarchiquement. En passant les choses au “peigne fin”, elle permet de cibler scrupuleusement les difficultés qui se posent à la mémoire, d'être son propre correcteur : « *j'écris [...] puis je corrige* ». C'est à la fois la position d'élève qui soumet son travail à approbation et la position de juge ou de maître qu'occupent successivement les étudiants par cette pratique. On est son propre maître qui évalue, rectifie. On gouverne sa propre pratique d'apprentissage de façon autonome.

« La première fois c'est quand même dur de le réciter d'un coup, mais je l'ai toujours sous les yeux (le cours) puis je le récite comme ça. Bon c'est vrai que la première fois c'est souvent que euh je le lis tout entier parce que j'ai du mal, enfin tout en écrivant quand même en fait, (en souriant) en faisant mes gribouillons, mais après plus ça va plus vite je vais essayer de moins le lire, je vais lire que dans la tête. Bon le paragraphe je vais le réciter comme ça (sans les notes sous les yeux), s'il me manque un mot je vais regarder, mais à la fin bon il faut que euh en fait je ferme les yeux et je vois ma page, en fait ça va être ça, parce que

⁴⁹⁶ *Ibidem.*

je vais réciter mes cours, presque en fermant les yeux et en récitant (donc en fait vous récitez en lisant et de moins en moins ?) Voilà, et donc c'est vrai qu'à la fin quand je suis à l'examen, quand je me rappelle plus de quelque chose je vais fermer les yeux et je vais voir ma page euh je vais voir mon cours défiler et je vais m'arrêter sur telle et je verrai le plan. Si je ne le vois pas c'est que je ne le sais pas » {Étudiante, Père : Ingénieur textile, Mère : Infirmière libérale}.

« Je relis, j'essaie de refaire le cours pour voir ce que j'ai retenu [...] j'essaie de refaire le cours et de voir ce que j'ai compris, et ce que je n'ai pas compris, ce que j'ai retenu, ce que je n'ai pas retenu, et après ça, donc je relis le cours, et en fonction de ça et de ce que j'ai pu dire ou pu faire je le note (en souriant) je m'évalue, je m'auto-évalue » {Étudiant, Père : Chef d'équipe SNCF, Mère : Employée de bureau}. « Je pense que le fait de noter donc ce que j'ai compris sur ces plans, ça me montre, je ne peux pas tricher, ça me montre si j'ai compris ou pas » {Étudiante, Père : Pépiniériste, Mère : Professeur de yoga}.

Réciter par écrit, à soi-même, comme on réciterait à l'un de ses proches, est une procédure de contrôle et de vérification. On compare les versions, celles reproduites mentalement, par autodictée, à la version exacte. On retrouve là une fonction depuis longtemps mentionnée par Jack Goody. L'écrit permet le retour, la reprise, la comparaison, la correction. Il est une façon d'objectiver le travail de remémoration, de l'évaluer, de le fixer et d'en mesurer l'avancée en en pointant les difficultés, les manquements. Comme d'ailleurs l'explique l'un de nos enquêtés, écrire pour réciter et produire un effort de reproduction, c'est se mettre en demeure de se ressouvenir. En faisant ce travail sur papier, *« au moins tu es sûr que tu le sais parce que mentalement tu dis : "ouais, ça je dois le savoir..." Tu passes vite alors que sur le papier tu es forcé de sortir quelque chose, c'est du concret (avec scepticisme) alors que dans la tête... »*.

I.C. Écrire pour se concentrer

Au-delà de ce que la pratique d'écriture permet d'organiser et de gérer dans les différents processus d'apprentissage, le geste d'écriture, en lui-même, est d'une importance primordiale pour le travail de mémorisation. Ainsi qu'en témoignent certains de nos enquêtés, écrire pour se réciter ne suppose pas toujours un recopiage textuel littéral : *« C'est juste pour que la main travaille »* ; *« j'écris vraiment le début des mots parce que c'est trop long à écrire »* ; *« je n'écris pas, je prends un stylo puis je fais des gribouillis dessus [...] Je n'écris pas de lettres, je ne forme pas de lettres ni des mots. C'est juste un support, avoir un truc à la main, et ça me permet d'écrire beaucoup plus vite parce que quand je fais une phrase par exemple, au lieu d'écrire (en décomposant ses mots) "je-suis-en-train-de-parler" où faut faire toutes les lettres, marquer les espaces, je fais (rapidement) : "je suis en train de parler", et ça me permet d'écrire aussi vite que je parle »*.

Outre qu'il a été noté à plusieurs reprises que les pratiques d'écriture telles que les listes, les livres de comptes, les agendas, etc., en ce qu'elles permettent de répartir ses activités dans le temps objectivé, de prévoir le déroulement de l'action en dehors de l'urgence pratique inhérente aux situations effectives, ou de contrôler la répartition de ses dépenses en reportant à plus tard des dépenses qui auraient pu être effectuées *hic et nunc*, constituaient des dispositifs pratiques de maîtrise de soi⁴⁹⁷, c'est un aspect plus inattendu de l'activité d'écriture que l'on retrouve ici qui fait du geste de la main, et non simplement de l'oeil, une technique de concentration et de contrôle de soi. Tout se passe comme si le geste

⁴⁹⁷ LAHIRE Bernard, *La Raison des plus faibles*, Lille, P.U.Lille, 1993, pp. 131-139

d'écriture, tel un garant contre la distraction, permettait d'être plus actif et plus énergique dans le cours même de son activité en canalisant l'attention et en générant un effort plus conscient. Écrire semble une manière de mettre le corps au travail qui préserve de ses somnolences. Contrairement à la simple lecture mentale qui ne protège pas du laisser aller et des propensions à l'oubli de soi, tout concorde à laisser penser que le geste d'écriture constitue un pouvoir exercé sur soi-même qui tend les ressorts de l'esprit et rompt ses propres résistances à l'effort.

En mimant le texte, il canalise l'effort d'incorporation. Écrire est une rigueur, une discipline du corps et de l'esprit : « *parce que je ne peux pas me concentrer uniquement en lisant* » ; « *quand je commence à vraiment ne plus pouvoir me concentrer en lisant parce que je n'en peux plus, j'en ai marre, je m'oblige à écrire à côté parce que ça me tient éveillé, au moins je suis sûre d'avoir lu* » ; « *ça me permet, c'est un support quoi, d'être concentré. A un moment j'avais essayé justement de plus écrire en disant : « ben c'est con, tu perds du temps », et puis donc je prenais mon plan, j'étais comme ça (mimant une simple lecture)... et puis je commençais à réciter dans ma tête, j'étais comme ça (mimant le travail mental) "nin nin nin", et puis je pensais à autre chose. Je ne sais pas ouais, juste pour me concentrer, pour ne pas partir dans tous les sens* ». Il s'agit donc de ne pas se disperser, de ne pas penser à autre chose sans même s'en rendre compte, de brider les tendances à la rêverie.

De même que l'enseignement de l'écriture ne consistait pas seulement, pour les pédagogues de l'Ancien Régime, à enseigner l'art de la calligraphie aux enfants, mais à former des « corps dociles » et un « élève attentif et soigneux »⁴⁹⁸, de même ici l'écriture permet-elle d'exercer un contrôle sur son activité qui annihile le somnambulisme du « corps lisant qui fatigue ou qui somnole »⁴⁹⁹. C'est donc autant la pratique d'écriture en ce qu'elle permet d'organiser d'un point de vue cognitif que le geste d'écriture qui agit ici dans le sens d'une maîtrise de soi et de son travail. Comme le dit l'une de nos interviewées, il permet de garder le corps et l'esprit en éveil. Cette pratique d'écriture s'oppose donc à la simple lecture mentale, moins physique, moins vigilante et plus distraite.

II. Le contexte des études sociologiques

II.A. La « lecture-écriture » : une technique disciplinaire de lecture et d'écriture

Si tous les apprentis sociologues ne lisent pas des imprimés avec la même intensité ni non plus selon des modalités identiques, la lecture-écriture apparaît clairement, comparativement à l'univers des études médicales, comme un ensemble de pratiques régulières de leurs activités intellectuelles. Tous les étudiants sont, à un moment ou à un autre, nous l'avons dit, conduits à prendre des notes de lecture sur les oeuvres parcourues : dans le cadre d'un mémoire, d'un exposé, ou d'un cours. Le livre (et plus généralement l'imprimé) est un recours nécessaire. Mais c'est moins la place occupée par le texte imprimé que les modalités de son appropriation dans une « lecture-écriture » qui définissent les spécificités de l'apprentissage intellectuel en sociologie.

⁴⁹⁸ VINCENT Guy, *L'École primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980, notamment les pages 24 et 113-115.

⁴⁹⁹ GOULEMOT Jean Marie, « De la lecture comme production de sens », in CHARTIER Roger (sous la direction de), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages, 1993, p.117.

C'est au travers d'une "lecture-écriture" que l'on peut en effet décrire ce travail d'appropriation. A la fois parce que, contre une vision romantique du travail intellectuel, elle présente l'avantage de montrer que le travail d'apprentissage, même lorsqu'il réside pour une part dans un travail de production, ne s'effectue pas *ex nihilo* mais bien sous la forme de reprises inventives ou d'une invention copiste, et d'autre part parce que la "lecture-écriture" permet également de rendre compte de ce qu'on peut considérer comme une trajectoire de la copie. D'une part, des lectures, des reprises textuelles qui se font dans et par l'écriture, dans une prise de notes qui discernent parmi les mots, parmi les idées, qui contribuent largement au travail de déchiffrement et de gestion du travail effectué et des connaissances. Et, d'autre part, des notes de lecture qui, par ailleurs, sous-tendent un travail de composition, qui sont réinvesties dans un travail d'écriture pour lequel elles constituent un ensemble de références, de thématiques, de démarches, etc., possibles et utilisables.

Loin de se définir comme un simple redoublement de la lecture "seule", il faut donc entendre la "lecture-écriture" dans les deux sens qu'autorise la liaison. Car les modalités de cette appropriation réside à la fois dans le fait que la lecture-écriture constitue une pratique du lire spécifique (une technique de lecture) dans laquelle l'acte de lecture consiste à copier et ré-écrire pour partie le texte lu (à prendre des notes), et dans le fait qu'elle constitue également une pratique de production spécifique dans laquelle écrire (au sens de composer) consiste à reprendre et réinvestir pour inventer à partir de choses déjà inventées...

II.B. Défricher et déchiffrer : une lecture armée de l'écriture

Contrairement aux étudiants médecins qui opèrent une série de lectures informatives à partir d'ouvrages systématiquement découpés, où thèmes et questions sont répertoriés, rubriqués, indexés, isolés, immédiatement accessibles, la lecture sociologique confronte les étudiants sociologues à des livres d'auteurs où acquis d'intelligibilité et principes de connaissance, en l'absence de tout paradigme unique, « ne produisent pas d'effets de connaissance immédiatement comparables et, par conséquent, simplement cumulables »⁵⁰⁰. Le texte se présente dans sa globalité. Il ne se propose généralement pas à l'usage comme un ensemble discontinu d'énoncés ou de notions désindexés des raisonnements et des commentaires qui les formulent et avec lesquels ils forment un tout. Si des lectures parcellaires sont possibles, il n'en reste pas moins vrai que les protocoles de lecture inscrits dans les imprimés demandent à ce que ces derniers soient "lus" et non simplement consultés ou compulsés.

C'est au travail de lecture qu'il revient du même coup de discerner, de pointer et d'extraire ce qui « *mérite* » d'être retenu. La prise de notes n'a pas pour objectif ou pas seulement, comme en médecine, l'extraction de courts passages qui viendraient compléter ou éclaircir quelques idées d'un cours, mais un travail de défrichage, de déchiffrement et de compréhension dont le fruit doit être généralement pérennisé. La familiarisation avec les théories d'auteurs, l'appropriation d'acquis de connaissances et la maîtrise de cheminements argumentatifs exigent, en effet, que la lecture démêle et se saisisse des textes par la mise en oeuvre de pratiques lectorales réflexives qui sélectionnent, décomposent, parfois explicitent, voire reformulent... L'intention même de noter oblige à discerner davantage qu'on ne le ferait autrement. Car il n'est guère possible de tout reprendre et ce qui est repris doit l'être de telle manière qu'à la relecture les choses soient intelligibles.

⁵⁰⁰ LAHIRE Bernard, « La Variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, mars-avril 1996, pp.381-407.

C'est assurément dans cette perspective qu'il faut voir dans la prise de notes une technique de lecture disciplinaire. Tout d'abord parce qu'il y a là des modalités du lire spécifiques appartenant en propre à l'exercice de certains savoirs disciplinaires qui font du rapport au livre et au texte imprimé la clef de voûte du travail intellectuel. Ensuite, parce qu'il faut y voir une pratique qui discipline la lecture et son auteur. C'est tout un ensemble de contraintes qui s'imposent par le "simple" recours à l'écriture⁵⁰¹. Contraintes corporelles d'abord en ce que s'y définissent des attitudes lisantes, rompues à l'écriture, qui ancrent la lecture-écriture dans la sphère du travail et de l'effort plutôt que dans celle du plaisir... Contraintes du geste d'écriture ensuite qui scandent et hachent le rythme de la lecture, en ralentissent la progression. Mais il y a plus. Car en soumettant ses voies à l'écriture, non seulement la lecture s'arme de vigilance face aux relâchements prévisibles de l'attention qui du texte s'évade (« *Si on lit par exemple sans prendre de notes, il se peut très bien qu'à un moment on soit en train de rêver*»), mais elle est mise en demeure de se saisir et de s'appropriier le texte. Prendre des notes n'est pas copier "bêtement" ce qui est écrit, c'est chercher à faire une lecture de compréhension qui discerne, sélectionne et s'approprie.

Comme en témoignent certains de nos enquêtés lorsqu'ils évoquent les raisons des difficultés qui se présentent parfois à la prise de notes, il est indéniable que, pour être effective et efficace, la notation, autrement rapidement rendue impossible, suppose la compréhension du texte, permettant de ne pas tout noter, de faire la part des choses, de discerner l'essentiel du secondaire : (est-ce qu'il vous arrive de ne pas savoir comment faire pour prendre des notes ?) *ouais quand par exemple tout me semble intéressant et que je ne sais pas vraiment (en souriant) choisir ce qu'il faut, alors là oui ! C'est un gros problème (et comment est-ce vous faites à ce moment là ?) ben j'essaie de relire, de voir et puis à ce moment là, je ne rédige pas, mais je fais des points, voilà, quand vraiment tout me semble intéressant c'est vrai que c'est un gros problème ».*

Loin d'être simplement subordonnée à une compréhension préalable du texte repris, la notation participe, dans le même mouvement, d'un processus de maîtrise et de production du sens, de déchiffrement. C'est tout un travail d'interprétation et d'appropriation spécifique qui s'opère par le recours à l'écriture en conduisant le lecteur à découper et à reprendre, à s'interroger plus explicitement qu'il ne le ferait autrement sur ce qu'il est en train de lire : « *des fois on se dit qu'on a pris des trucs inutiles, ou ça on aurait peut-être mieux fait de le prendre au vu de ce qui suit. On se rend compte que, pour comprendre, ce qui paraissait peut-être insignifiant avant ou élémentaire ou sans intérêt du coup prend un certain intérêt, donc on retourne en arrière, je retourne en arrière et je prends mes notes ».*

C'est ainsi qu'en notant les passages importants d'un texte, en paraphrasant les idées-forces d'une argumentation, en pointant les termes centraux du langage conceptuel d'un auteur, en fixant certaines citations synthétiques, en commentant par écrit des points d'accord ou de désaccord, en annotant et glosant les imprimés eux-mêmes, ces étudiants mettent en oeuvre une série de procédés intellectuels qui sous-tendent l'accomplissement d'une lecture « *active* », plus intensive et critique qu'elle ne le serait autrement, sans recours à l'objectivation graphique : une lecture qui découpe, sélectionne, pointe, dénoue, explicite, commente le texte à s'approprier. Etre "actif" durant la lecture, voilà ce qui souvent justifie, chez les interviewés, la prise de notes⁵⁰² et révèle la posture lectorale qu'implique

⁵⁰¹ On comprend du même coup que certains étudiants rechignent à prendre des notes lorsque le besoin ne se fait pas immédiatement pressant. Car s'efforcer à prendre des notes, c'est imposer à soi-même et à sa lecture un ensemble de contraintes qui relèvent de l'exercice d'un rapport de pouvoir. C'est commander à soi-même ce que, au lycée, l'institution prescrivait d'elle-même.

⁵⁰² Ce principe opère d'ailleurs dans un cadre plus large que celui des seules notes de lecture puisqu'on le retrouve également à propos de la prise de notes en cours : être "actif", c'est alors ne pas prendre des notes sans comprendre, "bêtement", sans "réfléchir"...

l'appropriation de textes savants, le rapport de force qui se joue dans le cours même de la lecture entre le lecteur et le texte à s'approprier.

« Une des raisons qui me pousse à résumer les bouquins comme ça, c'est pour avoir une lecture euh la plus active possible, parce que si on lit par exemple de manière euh enfin sans prendre de notes il se peut très bien qu'à un moment on soit en train de rêver, puis on réalise que par moment bon tiens j'étais en train de rêver à autre chose et puis je me retrouve euh j'ai lu euh, j'ai rêvé pendant deux pages quoi, alors que quand on veut résumer ben si on a rêvé pendant deux pages on les relit ces deux pages, ceci dit bon je suis conscient du fait qu'on ne peut pas non plus se discipliner à 100 % (sourire) » {Étudiant, Père : OHQ, Mère : Employée dans une maison d'édition}. « Papier, crayon, (en souriant) je m'installe et je commence. Et quand il y a quelque chose qui me paraît intéressant... je le note... [...] ça m'arrive de prendre l'idée paragraphe par paragraphe, et de noter à côté, et puis bon dictionnaire aussi à portée de main ». « C'est en essayant de retraduire, en essayant de réexpliquer, de resynthétiser aussi que j'arrive à vraiment me le mettre dans le crâne puis à l'intégrer complètement. Donc la relecture, et puis l'écriture ça me permet d'enregistrer tel quel, et puis de pouvoir en reparler, essayer de réexpliquer, ça me permet vraiment de l'intégrer, de prendre un peu de distance avec le bouquin aussi, de pouvoir le manier un peu plus, et de voir si vraiment j'ai compris ou si finalement c'est faux ou si ça colle pas » ; « par exemple quand je lis... je vais lire un bouquin, je n'arrive pas à comprendre le cheminement qui suit donc à ce moment là je vais tout redécouper avec des petites flèches [...] ce n'est pas quelque chose... ça va être sur une feuille volante, un petit bout de papier, je me dis : "bon alors ?!... Allons-y doucement ! Toc toc toc, puis une fois que j'ai compris, je vais pas classer ma petite feuille, elle va finir à la poubelle mais par contre je remets les choses plus au propre quoi ». {Étudiante, Chef d'entreprise, Mère : Caissière}. « Je ne peux pas lire un livre si je n'écris pas. Pour peu qu'il soit un peu compliqué, c'est fini. Si je ferme le livre, j'oublie ce qu'il y a d'écrit. Je vais peut être avoir le climat qui va rester dans ma tête mais je ne vais pas pouvoir dire des choses très concrètes dessus. Non je lis, j'ai un papier, j'ai un crayon et j'écris. Quand c'est mon livre j'écris sur le livre (rires) je barre ou je souligne, j'encadre, enfin bref je dessine, je prends des notes sur le livre, pratiquement systématiquement d'ailleurs, chaque fois que je lis un livre je prends des notes dessus, ah ben pour moi ça ne sert à rien sinon ». « Je prends des notes parce que c'est, en fait les notes que je prends c'est pour avoir une trace du livre évidemment mais c'est pour moi c'est pour que je me souviene parce qu'en écrivant je m'en souviens mieux, parce que en lisant le livre euh... je m'en souviens sur le coup, peut-être deux trois jours après, mais après c'est fini » {Étudiante, Père : Pasteur, Mère : au foyer}. « Généralement tu trouves pas trop la trame (dans mes notes de lectures) parce que ça m'arrive de lire un bouquin pas du début, pas en commençant par la page 5. Je peux partir, je veux dire, comme je pars à partir du sommaire, si je le lis pas de bout en blanc, je vais partir d'un paragraphe, d'un chapitre du milieu et je vais commencer à prendre des notes là dessus puis je vais retoucher le bouquin peut-être 15 jours plus

tard en m'apercevant qu'au début du livre il y avait un truc bien, donc tu trouves pas forcément l'ordre du texte d'autant que euh souvent je trouve ça permet comment dire... ouais de voir des liens après quand tu relis tes notes tu vois, des fois enfin je ne sais pas tu comprends même mieux les choses quoi [...] Je relève ce qui m'intéresse sur le moment, par rapport à la recherche que je fais. Tu as toujours les pages qui correspondent, mais tu ne trouveras pas la trame du texte » {Étudiante, Parents : Agriculteurs exploitants}. « Quand je lis c'est sûr que je prends des notes parce qu'on ne peut pas se rappeler de tout non plus et puis c'est vrai que euh écrire ça permet de faire attention aussi quoi. Bon alors soit je fais des résumés un peu de ce qui est dit dans le bouquin, soit sinon je tire des phrases déjà toutes faites que je mets entre guillemets. Soit l'un soit l'autre, tout dépend, des fois c'est les deux mélangés, je note des phrases qui sont déjà tellement résumées [...] je les reformule quand je pense que ça peut être un peu plus synthétisé ». « ça peut être des morceaux du bouquin, je résume un peu ce qu'il dit, puis telle phrase : "ah ouais, cette phrase elle est vraiment intéressante", je la prends telle quelle ». « Je note les pages des bouquins parce que je sais que je vais m'en resservir des choses comme ça » {Étudiant, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire}. « De toute façon moi je n'ai pas l'impression d'avoir travaillé si j'ai rien écrit, c'est comme quand je lis un livre, j'ai pas l'impression d'avoir travaillé, il faut toujours que j'ai un truc à côté que je prenne des notes, que je note les citations (évidence) parce que sinon ça sert à rien. Après, quand on rédige, on ressort les citations, on voit ce que l'auteur a dit, ça nous permet de faire nos hypothèses et tout » {Étudiante, Père : Professeur de chimie à l'université, Mère : au foyer}.

Écrire, annoter, gloser ou "remarquer" sa lecture, c'est d'abord ne pas être "passif" face au texte repris. C'est imposer à soi-même une discipline de lecture, attentive, soutenue, concentrée, une sorte d'autocontrainte. C'est ensuite et peut-être surtout ne pas subir le texte repris, mais chercher à le reprendre à son compte, en le maîtrisant, en le faisant sien, en cherchant à dominer son sujet, son argumentation, ses conceptions ou ses concepts (« Je ne sais pas je vais prendre des notes par exemple sur un concept intéressant qui permettra de voir un autre point de vue, hein, plus complet quoi »). Utiliser l'écriture est ainsi une façon de résister aux difficultés présentées par le texte, dans le pire des cas une manière de ne pas se laisser submerger trop rapidement, et dans le meilleur, d'en contrôler les significations. Le recours à l'écriture pour, en quelque sorte, écrire sa lecture a ainsi partie liée avec une *attitude lisante réflexive et exégétique*, caractéristique de la lecture en sociologie, indispensable au travail d'appropriation (certains étudiants parlent d'« imprégnation ») de contenus textuels savants (« Si je veux vraiment que ce que je lis s'imprègne bien je pense qu'il faut passer du temps, prendre des notes et puis résumer euh ce qu'on lit quoi pour euh tirer la substance d'un bouquin »).

Écrire suscite donc un travail réflexif inédit, de reprises, de questionnements. Le texte, progressivement, livre un sens dont il faut se saisir, qu'il s'agit d'appivoiser et de domestiquer (« ce que je lis (...) euh j'analyse... Je note ce que j'ai compris et je continue. Et je reviens dessus si ce que je viens de penser de cette idée là est dans le fil ou pas » ; « pour moi c'est un indicateur très clair, si je ne peux pas résumer, c'est que je n'ai pas compris [...] c'est à ça notamment que sert l'écriture à mes yeux. On est obligé de se rendre compte si on n'a pas compris. On s'en rend compte tout de suite face à une feuille blanche, c'est vite vu : "qu'est-ce que j'en ai compris ?" »). La notation est ainsi l'occasion de mettre sa lecture

en perspective, de se saisir d'acquis d'intelligibilité, d'établir des liens entre les choses : « ça correspond à un résumé mais euh... en comprenant, en essayant de voir les liens, la démarche » ; « qu'est-ce que je note ? Ça peut être des citations et aussi le cheminement de l'auteur, comment il passe de tel à tel sujet, avec quel argument ». C'est par l'écriture que se donne l'occasion de maîtriser sa lecture et son objet. Comme l'écrit Daniel Fabre à qui l'on peut emprunter, en la sortant de son contexte originel, cette analyse : « “Dompter” le livre, c'est le copier »⁵⁰³.

II.C. Les notes de lecture comme actes du “privé” et de l’“intime” : compiler et reformuler.

Bien souvent, lorsque nous leur demandons s'ils font des “fiches de lecture”, les étudiants réagissent spontanément pour rejeter le sens scolaire dont est empreint le terme. Ils opposent leurs notes personnelles, prises pour leur propre usage, à la norme scolaire de construction de la fiche de lecture. D'un côté ils décrivent des notes, sans soucis formels, qui répondent à des préoccupations spécifiques, se centrent sur les idées « importantes », relèvent davantage de « l'outil » de travail « personnel », pas toujours présentable en tant que tel et du même coup voué à rester dans l'ombre du cabinet (« je ne suis pas sûr que tu pourrais... Si ! Tu pourrais lire en gros mais il y a des passages avec tellement de ratures que... » ; « c'est quand même assez personnel des notes de lecture donc je sais pas, c'est peut-être un peu pour ça qu'on se les échange pas ») ; de l'autre, des notes qui sont ou seraient moins faites pour être utilisées que pour être rendues et soumises à correction, obéissent à des normes de construction plus ou moins établies, s'efforcent de présenter « l'auteur », le « contexte » de l'ouvrage, l'argumentation détaillée des idées qui y sont développées, et ce, indépendamment des stricts attendus personnels de la lecture.

« Je fais pas de fiches de lecture. Quand je prends des notes, c'est pas des fiches de lecture. C'est des notes. C'est une phrase qui m'a plu, c'est une phrase qui ne m'a pas plu, c'est des points d'interrogation souvent, et des points d'exclamation à la fin des phrases. Donc ça veut dire que soit je suis pas d'accord, soit je questionne, soit j'adore la phrase, mais c'est pas du tout une fiche de lecture (parce que pour vous c'est quoi une fiche de lecture ?) Une fiche de lecture (rires) ? Mon Dieu ! J'en ai fait des tonnes. C'est l'auteur, son contexte, l'analyse et le commentaire du bouquin ». « Souvent je prends des phrases complètes de l'auteur qui me paraissent soit percutantes soit qui m'ont vraiment chiffonné donc à ce moment là je les note » {Étudiante, Père : Chef de chantier, Mère : Assistante maternelle}. « (Est-ce que tu te fais des fiches de lecture ?) Malheureusement non ! nan (mais tu me dis que tu prends des notes ?!) Ouais ouais non je prends des notes ouais, non mais ah ouais mais ça dépend ce que tu appelles comme euh par fiche de lecture quoi euh, je te dis quand je lis vraiment un bouquin de euh en entier, je vais prendre quelques notes mais le problème c'est que euh si tu veux c'est des notes que je prends pour moi, c'est à usage interne (rires) quoi c'est pas... enfin euh je m'en sers et tout mais c'est pas quelque chose que d'autres vont lire en fait les notes que je prends... pour moi, vraiment, faire une fiche de lecture... c'est euh les années lycée euh prendre une note sur l'auteur euh et résumer vraiment le bouquin en entier, mais ça je ne le fais jamais, mais prendre des notes oui ! Mais là je prends

⁵⁰³ FABRE Daniel, « Le livre et sa magie », in CHARTIER Roger, *Opus-cité*, p.248.

des notes euh... pas rédigées, (en souriant) des notes quoi ! toujours sur une feuille à part avec euh l'intitulé du bouquin, je mets le titre du bouquin le nom de l'auteur euh l'édition enfin bon la référence du bouquin pour que je puisse l'utiliser ou le retrouver facilement euh s'il est à la BU, et puis après un résumé euh je marque le plan du livre... et puis voilà après je marque euh les notes qui vont pouvoir me servir et puis les choses qui m'intéressent en fait... ou je recopie les phrases quand elles sont claires nettes euh je ne me casse pas la tête je les reprends telles quelles, je marque les pages qui correspondent pour que je puisse les retrouver facilement » {Étudiante, Père : Directeur général, Mère : au foyer}. « J'ai commencé à faire un classeur où de temps en temps je mets des fiches de lecture, par exemple justement si euh il faut que j'emprunte un livre, je prends des notes de lecture mais euh pffff je ne pense pas ça soit... (en souriant) ce sont vraiment euh des fiches très personnelles qui ne sont pas faites dans le souci de les faire comme il faut [...] Je fais une fiche mais ça c'est en général si vraiment je dois faire un exposé ou quelque chose comme ça mais si ça n'est que pour moi en général ça me suffit de noter les choses pour moi quoi si tu veux... » {Étudiante, Père : Comptable, Mère : au foyer}.

Les notes de lecture ne relèvent pas ici de l'exercice scolaire qui aurait sa propre fin pour principe. Prendre des notes ne signifie pas : les prendre pour elles-mêmes, mais bien dans un objectif plus ou moins détourné qui n'est pas sans influencer sur les modalités et le sens même de la pratique : « (la fiche) je la conçois ni en termes de quelque chose de fini, ni en brouillon. C'est un outil, c'est tout ! » ; « C'est un brouillon parce que je les reprends au moment où je vais rédiger vraiment » ; « Je n'appelle pas ça une fiche de lecture. Je prends les idées qui m'intéressent, [...] pour pouvoir les utiliser »... Deux grandes modalités de notation, qui ne s'excluent pas l'une l'autre, sont ainsi repérables dans nos entretiens.

La première consiste à recopier un ensemble de citations compilées les unes après les autres sans qu'elles fassent l'objet d'une reformulation. Cette pratique présente à la fois l'avantage de recollecter des phrases précises du texte qui pourront être citées le moment venu, et de prendre des notes plus rapidement qu'on ne le ferait en reformulant : « quand vraiment je dois lire plus vite parce que je considère que je suis en train de passer trop de temps sur un ouvrage, il se peut très bien que j'utilise des phrases entières, les phrases des auteurs ». La seconde, au contraire, produit un effort de traduction consistant soit à redire les choses avec ses propres mots soit à paraphraser et synthétiser le contenu des idées du texte.

« Quand c'est sur un livre bon en général je prends une grande fiche euh bristol et puis ben je note euh d'abord le nom du livre tout ça, les chapitres... et puis euh j'essaie de marquer euh les idées principales du chapitre ou euh voilà quelques phrases importantes quoi en fait, par chapitre... ou quand je ne les lis pas bon ben... rien (sourire)... donc je mets premier chapitre, puis je marque je ne sais pas quelques phrases de ce chapitre [...] c'est des phrases que je euh reformule moi, pour euh noter l'idée principale, en gros oui, et puis après bon ben deuxième chapitre et puis ainsi de suite (Donc c'est des notes plutôt courtes ?) Oui ! Quand je fais des fiches sur des livres ouais c'est assez court, oui parce que c'est pour moi c'est pour euh... ce serait une fiche de lecture bon ben je ferais plus long c'est sûr mais euh vu que c'est pour moi, pour avoir un petit peu la trace du livre [...] je note la page oui ça m'arrive quand euh par exemple j'ai une citation qui me

semble importante dans un chapitre, je marque la citation, et puis euh je marque la page... mais je note pas que les phrases de l'auteur, j'essaie quand même qu'il y ait un peu le cheminement aussi... j'essaie que ça se suive un peu quand même... et puis pendant la lecture, pendant que je lis si jamais il y a quelque chose de vraiment important je fais "ah ben tiens ça c'est important" et puis voilà je note la phrase après je reprends [...] en général j'y fais au brouillon parce que, des fois c'est pas très logique enfin quand il y a une idée qui me semble importante, celle d'après suit pas forcément la... donc en général j'essaie d'y faire au brouillon puis éventuellement je recopie après... pour peut-être qu'il y ait plus de lien entre mes idées... que ce ne soit pas des idées euh comme ça sans rapport quoi... voilà » {Étudiante, Père : Chef magasinier, Mère : Vendeuse en grande surface}. « Quand je lis un bouquin, je note tout ce qui est un petit peu... tout ce que j'ai lu qui est un petit peu en rapport avec euh avec ce thème, toutes les toutes les idées qu'on peut avoir suite à ce thème, tous les points communs qu'on retrouve avec le cours, des choses comme ça... concrètement je ne sais pas si je lis euh Durkheim euh... bon ban je lis quand même ce bouquin pour avoir un aperçu de la socialisation par exemple pour établir précisément ce concept, eh bien je euh à chaque fois que il y aura quelque chose en rapport avec euh ce concept euh ça sera écrit, et puis il y aura des analogie que je pourrais faire avec le cours... avec euh tel ou tel prof et des choses comme ça des idées de euh d'autres auteurs euh des choses que j'ai vécues personnellement des exemples des choses comme ça (Et est-ce qu'on retrouve la trame du livre aussi ou... ?) ça dépend euh là disons... ça dépend de la recherche je disais tout à l'heure euh si je travaille un peu sur un bouquin pour en faire euh une fiche de lecture ou alors une étude bien précise, on ne peut pas passer à côté de... on est obligé de tout rapporter sur le bouquin, et euh autrement si on lit un bouquin euh quelques pages du bouquin pour avoir un aperçu d'un thème c'est naturellement en rapport simplement et... uniquement avec ce thème, enfin bon il y a plusieurs façons de d'étudier un bouquin [...] Sur mes notes je marque le nom de l'auteur le titre de l'ouvrage, etc., euh pour arriver à retrouver le passage précis je euh prends l'auteur avec la page, et le euh le nom du livre, nom du chapitre aussi et la page... parce que souvent je note des phrases qui m'intéressent, quelques phrases courtes qui sont tout à fait significatives, très explicites et qui, à la lecture de ces phrases me replongent euh automatiquement dans le contexte euh du livre et euh dans les idées qui sont développées... [...] je trouve que euh quand on a une citation devant les yeux on est vraiment, ça nous jette directement dans le contexte, alors un résumé c'est personnel c'est quelque chose qu'on adapte à soi-même pour comprendre d'accord mais c'est pas forcément euh se replonger dans ce que veut vraiment dire l'auteur, alors que un extrait d'une citation c'est quand même lui qui a écrit ça et euh paf euh on a une idée on regarde, ça replonge automatiquement dedans... et puis quand je relis ces citations, si je recopie des citations c'est qu'elles me font réagir, et donc les réactions euh elles sont personnelles, elles sont mentales et euh, à chaque fois que je regarde euh cette citation euh j'ai une réaction qui vient immédiatement c'est toujours la même, et euh, c'est mental » {Étudiant, Père : Commerçant ambulancier, Mère :

Assistante maternelle}. « Quand je lis un livre, un chapitre, ce que j'aime bien faire c'est... je souligne pendant le chapitre et après je reprends le chapitre, et je remonte, je prends pas forcément les choses en notes tout de suite quoi parce qu'on perd le fil sinon, on perd un temps fou quoi... alors après je reprends le chapitre et puis je notes sur euh une feuille, en fait euh... (en souriant) je ne me prends pas trop la tête sur le fait d'écrire euh sur un cahier c'est sur euh un bloc notes, des feuilles quoi, c'est le fait que ça soit écrit qui est important, c'est écrit point [...]en fait ces prises de notes en lecture... ça se fait euh ffffff, par exemple sur le dernier euh Raymonde Moulin là que j'ai bossé, (...) en fait je n'ai pas travaillé en lisant euh entièrement l'article et après, enfin en lisant et soulignant en même temps et puis retravaillé ensuite, en fait vu que c'était assez simple, assez euh bon c'était facile à lire quoi j'ai pris les notes en temps réel au fur et à mesure, et en fait euh (...) c'était pas plus mal... parce qu'en fait les notes que je prenais c'était les idées et ce qui est bien... enfin ce que j'ai bien aimé dans ce bouquin c'est que ce sont deux auteurs qui se font référence l'un à l'autre, donc euh... il y a des associations d'idées, il y a des rapprochements entre les deux sociologues qui travaillent complètement différemment, euh sur deux thèmes complètement différents, qu'ont une approche complètement différente et en fait même dans leurs synthèses ils se retrouvent complètement, sur des trucs comme ça quoi donc ils font référence aux travaux de untel, euh bon ça c'est vrai que c'est un plus et c'est des trucs euh que je note, ce sont des rapprochements entre auteurs et puis euh bon (...) souvent ce que j'aime bien aussi ce sont les bilans, ce sont les bilans ça c'est [...] en fait quand je lis par exemple bon un article ou bien euh bon tout un paragraphe, tout une grande partie euh je ne prends pas forcément de notes et après c'est dans la conclusion, là il y a des mots forts il y a des phrases fortes qu'il faut que je reprenne texto, et là dessus je reprends euh vraiment... je reprends texto [...] je fais rarement des synthèses, plus rarement, parce que je ne sais pas pour euh pour faire une synthèse de euh je ne sais pas d'un chapitre il faut vraiment avoir assimilé le chapitre fff à fond... alors je préfère noter une idée quand par exemple il y a euh un paragraphe qui s'intitule euh quelque chose et puis bon ben dans ce cas là je reprends l'intitulé du paragraphe et euh après je note les deux ou trois idées qu'il y a que je trouve intéressantes dedans, des citations » {Étudiant, Père : Dessinateur industriel, Mère : Secrétaire}.

Dans les deux cas, il s'agit toujours de résumer les propos d'un auteur ou d'en extraire, de façon plus ou moins discontinue, la matière principale. On note les phrases « *percutantes* » ou « *chocs* » du texte, « *qui aident à comprendre* » et à retrouver la trame de l'ouvrage ou l'idée de l'auteur, celles qui serviront « *pour des citations* », celles qui « *illustrent très clairement la pensée de l'auteur* », « *les points abordés* » dans un chapitre, etc. Toutefois, ce qui différencie ces deux modes de notations, c'est l'effort plus important d'explicitation, de verbalisation et d'appropriation suscité par le travail de reformulation. Faire l'effort de redire autrement les propos d'un auteur, c'est apprendre à en manier les principes par soi-même (« *pour moi c'est un indicateur très clair, si je ne peux pas résumer c'est que je n'ai pas compris [...] on se rend compte tout de suite face à une feuille blanche c'est vite vu, si il n'y a rien c'est que ça ne va pas* »). Comme le dit l'un de nos interlocuteurs : ne pas parvenir à « *résumer* », et donc à redire autrement, c'est n'avoir pas vraiment compris ! On trouve ainsi

des enquêtés qui, pour ne pas réussir à reformuler, recopient textuellement : « *je prends la phrase texto parce que je sens qu'elle est intéressante mais je ne suis pas capable tout de suite, dans l'instant, de la retraduire complètement, donc je la prends texto* ». Reformuler est ainsi une façon de prendre davantage de distance avec le texte copié.

II.D. Faire du livre une ressource personnelle...

Différentes raisons peuvent présider à la prise de notes. La première, la plus facilement identifiable, consiste à garder des extraits et des traces des imprimés lus qui ne pourront être facilement reconsultés dans la mesure où ils appartiennent, ce qui est le plus souvent le cas, à une bibliothèque. On copie ou l'on résume donc les passages qui, une fois le texte rendu, permettront d'en retrouver la trame, les arguments, ou les moments clefs. Dans un contexte d'études où les lectures doivent être mobilisées, et, d'une certaine manière, capitalisées si l'on ne souhaite pas en faire un simple usage ponctuel, prendre des notes sur le livre que l'on ne possède pas est un moyen de disposer de son propre *spécimen*. La lecture-écriture est d'abord une aide et un palliatif apportés à la mémoire incorporée qui ne saurait suffire seule au souvenir du texte.

« Quand je lis un bouquin, c'est pour ne pas à avoir à relire tout le bouquin, pour essayer de ne pas trop oublier ce que j'ai lu, que ça ne passe pas euh... "Ben j'ai lu, voilà" ! C'est bon ! Je le range dans un coin ou je le rapporte à la BU, et puis c'est bon : j'ai lu le bouquin (sous-entendu on ne s'en préoccupe plus, c'est suffisant) ! C'est pour pouvoir retrouver des trucs, pour pouvoir le réutiliser » ou encore : « Je prends des notes, généralement, parce que généralement quand je lis un bouquin en entier c'est con mais je ne faisais pas de résumé donc, forcément au bout de deux ans après : "ah merde ! Qu'est-ce qu'il y a dans ce bouquin ?". Donc maintenant, ouais, j'essaie de prendre des notes ».

La deuxième raison, que la première intègre, est de transformer les imprimés en *ressources* plus maniables et rapidement mobilisables que ne le seraient les textes dans leur intégralité par l'élaboration d'une mémoire objectivée sélective et personnelle où sont consignées les choses « *intéressantes* », « *importantes* » selon des titres parfois inventés mais qui, généralement, sont ceux de l'auteur. Si l'on en croit les propos de nos interlocuteurs et si l'on se fie aux documents recueillis⁵⁰⁴, les notes de lecture ont pour en-têtes le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur et autres références d'identification (parfois incomplètes) et intègrent généralement les titres de chapitre. Les différents passages relevés, dans l'objectif de la recherche, sur des fiches indépendantes regroupées, par exemple, dans une même pochette où voisinent notes personnelles ou notes de cours et notes de lecture en viennent ainsi à constituer une sorte de cahier(s) personnel(s).

De ce point de vue, on peut utilement penser la prise de notes par rapport à son homologue concurrente : l'annotation. S'il est vrai qu'elles fonctionnent parfois de concert et se relaient dans l'effort de notation plutôt que de hacher leur lecture, certains interviewés préfèrent annoter le livre pour, dans un deuxième temps, copier les passages retenus et annotés —, il n'en reste pas moins que, dans bien des cas, l'annotation, moins fastidieuse et plus véloce, se substitue à la fiche traditionnelle (« *ça évite de prendre des notes de lecture* »). Quand le livre est propriété personnelle, les différentes annotations autorisent

⁵⁰⁴ Lorsque cela était possible, nous avons demandé aux étudiants des exemplaires de leurs notes de cours et de lecture.

sa relecture sélective et, indiscernablement, son appropriation matérielle et intellectuelle⁵⁰⁵. Mais elles obligent néanmoins à parcourir l'ensemble d'un texte, à en reprendre et relocaliser les passages plus ou moins dispersés au fil des pages et des imprimés en ce qu'elles ne procèdent pas à cette réduction graphique qu'à l'inverse la prise de notes sur support indépendant réalise...

« J'annote le livre déjà. Si c'est un bouquin que j'ai emprunté, chose qui est la plupart du temps, je répertorie les notes sur une feuille à part même quand c'est pas mes livres, avec un crayon à papier, les bouquins de la fac, ça m'arrive ouais [...] Pour quelle raison, parce que ça résume bien l'idée que je cherchais, ça me paraît important [...] généralement je fais une accolade en montrant que ça, c'est important [...] je fais une petite marque et tout histoire après quand je prends en note sur un papier à part que je puisse facilement retrouver les passages qui m'intéressent dans le bouquin. Parce que je prends pas tout dans le bouquin comme je rends le bouquin (rires) je suis obligée de prendre des notes par écrit donc c'est juste une marque, une encoche pour savoir quel passage m'intéresse et en même temps ça me permet de rester concentrer sur ma lecture » {Étudiante, Père : Directeur général, Mère : au foyer}. « Je prends des notes aussi sur le livre mais peut-être que je suis moins précise puisque je sais que le livre est chez moi », « Souvent je commence déjà par annoter ce qui m'intéresse puis de passer deux trois pages et je reviens si l'idée n'est pas reprise parce que souvent c'est des trucs qui sont repris ou redits » ; « j'écris pas tout de suite... (ça me sert) à revenir, trouver le passage qui m'intéresse [...] à la limite c'est même plus un réflexe, je vois quelque chose qui m'intéresse je le souligne mais effectivement parce que je le réécrit à la limite il n'y aurait pas besoin de notes sur le livre » {Étudiante, Père : VRP, Mère : Secrétaire}. « Souvent j'annote aussi, je mets une croix euh une un mot clé, un mot clé qui résume euh une bribe de phrase euh, c'est pour moi c'est un mot clé à la limite qui va correspondre à... enfin c'est un mot clé que j'invente c'est-à-dire que le paragraphe euh donc, je le résume en deux trois mots, une sorte de... pas de mini résumé mais une... si mini résumé de quoi ça parle, et ça je le fais dans la marge (et vous faites ça à la place d'une fiche de lecture en général ?) non, c'est les deux, c'est en général je prends aussi des notes euh, c'est-à-dire ce qui... ne me paraît pas euh je dirais pas extrêmement intéressant, euh ce dont... je ne sais pas comment vous dire par exemple là je lis un bouquin sur la jeunesse délinquante, ça va être les facteurs de... la délinquance ou quelque chose comme ça, je vais annoter, il va y avoir un paragraphe sur la faiblesse de l'éducation des parents où je vais marquer juste à côté "faiblesse parents" euh "manque de maturité" puis des choses qui sont peut-être un peu plus creusées à ce moment là je vais les prendre en notes à côté mais ça m'évite de tout le temps m'arrêter pour noter... et puis voilà après elles me servent quand euh je vais venir reprendre le bouquin, ça va plus vite » {Étudiante, Parents : Concierges}.

⁵⁰⁵ « Entre l'appropriation intellectuelle et l'appropriation matérielle des livres, les liens sont directs. (...) Ecrire sur un livre revient à l'individualiser, à le sortir de son statut d'objet fabriqué en série, à en faire un exemplaire unique que l'on reconnaît comme le sien », FRAENKEL Béatrice, « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Opus-cité*, p.150.

Outre un rapport sacré au livre qui suffit à transformer toute inscription en dégradation sacrilège (« *il ne faut pas le faire* », « *Je sais pas c'est une forme de respect, je trouve qu'il faut ni écrire dedans, ni déchirer les pages ni rien du tout, c'est comme ça* »)⁵⁰⁶, c'est, plus fondamentalement, un souci cognitif d'organisation et de gestion de la mémoire et des connaissances livresques, que l'annotation ne suffit à réaliser, qui conduit la majorité des étudiants à mettre en fiche leurs lectures. De même que l'invention médiévale des procédés de mise en texte, en substituant à la mémoire pratique du texte une mémoire rationnelle objectivée par un ensemble de systèmes de repérages textuels (têtes de chapitres, paragraphes, pagination, index, tables analytiques, en-têtes, etc.), permet de changer le rapport que l'on entretenait aux textes et en autorisa, du même coup, d'autres usages, plus discontinus, ciblés, comparatifs et extensifs⁵⁰⁷, de même les notes de lecture constituent des dispositifs mnémoniques objectivés qui réduisent, associent, organisent et sélectionnent des corpus textuels, intensifient les rapports raisonnés aux textes.

Il s'agit tout à la fois d'accéder rapidement à la matière « *principale* » du livre sans être contraint de réitérer le défrichage initialement produit (« *ça évite de tout relire* ») et de faire du texte une *ressource personnelle* où puiser pour une dissertation, soutenir une réflexion ou étayer une argumentation. Une ressource mobilisable à l'occasion de la rédaction d'un texte. C'est ainsi que la notation personnalise le texte copié, le transforme, quand bien même l'accommodation en reprend la structure, par la sélection et l'extraction de citations recopiées ou paraphrasées qui, ajoutées les unes aux autres et souvent régies par les titres et sous-titres de l'auteur, pointent un ensemble d'éléments cruciaux, de questions, de thèmes, etc., en fonction de ce qu'ils permettent de penser (« *comment je peux utiliser ce passage là ou en quoi ça peut faire référence [...] par rapport à l'étude que je veux faire par exemple, quelle question ça me pose [...] ou comment je vais pouvoir formuler quelque chose par rapport à ce que je suis en train de faire* ») et dont certains pourront être directement utilisés lors d'une production écrite.

⁵⁰⁶ Voici, par exemple, la réaction d'un étudiant qui illustre assez bien la teneur morale, quasi-religieuse, du refus d'annoter un livre et qui, s'exprimant dans les termes de l'obligation et du devoir moral, traduisent dans le même mouvement un rapport spécifique au livre et peut-être ainsi à la "Culture", un rapport sacré et d'hyper-correction : objet noble et bel objet qu'il convient de respecter, le livre ne doit pas être atteint dans son intégrité et souillé par des marques extérieures, fussent-elles siennes. A cet égard, le propos montre clairement, s'il était besoin, combien l'annotation d'un livre ou d'un document, outre les fonctions cognitives que cet acte peut remplir, participe d'une "individualisation" du livre par la transformation d'un objet produit en série, dans sa forme relativement impersonnel, en objet privé, intime. « *Non jamais sur le livre, jamais. (Évidence et d'un ton brusqué) parce que je trouve que c'est quand même une forme de respect euh bon déjà un livre c'est beau c'est... bon la personne euh si c'est un livre à moi déjà ça me gêne d'écrire sur un livre parce que même si c'est au crayon à papier si je le prête à quelqu'un si... je trouve ça dégoûtant d'avoir des traits des ronds des encadrements sur un livre, puis alors je parle pas de la fac (excédé) parce que la fac ça devient des torchons tous ces bouquins, tous les gens qui écrivent dessus et euh, (agacé) si tous les gens écrivaient sur les bouquins, mais euh je veux dire un bouquin dans une année il passe dans des dizaines voire des je ne sais pas, peut-être euh une cinquantaine d'étudiants, si les cinquante étudiants se mettaient à souligner, à encadrer et écrire dessus mais ça serait, au bout d'une année, on ne pourrait plus s'en servir de ces bouquins, c'est quand même une forme de respect pour les gens qui viennent derrière et qui le lisent ce bouquin je trouve, enfin c'est personnel, et puis je ne vois pas l'intérêt de euh bon si y a une phrase qui nous plaît on la recopie on l'encadre on en fait ce qu'on en veut mais le livre en lui-même euh bon je trouve pas ça, non alors, ça me gêne énormément... je trouve moi prêter un livre à quelqu'un c'est quand même un plaisir, c'est un acte euh, je dirais pas généreux mais c'est quand même sympa de prêter un bouquin bon c'est quand même pas une affaire d'état mais bon et quand on trouve un bouquin on est quand même content d'avoir un livre qui est propre qui n'a pas de rature de traits, partout dessus » {Père : Commerçant ambulant, Mère : Assistante maternelle}.*

⁵⁰⁷ LAUFER Roger, « L'espace visuel du livre ancien », in CHARTIER Roger et MARTIN Henri-Jean, *Histoire de l'édition française. Le livre conquérant. Du Moyen Âge au milieu du XVIIe siècle*, Tome 1, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989, pp.566-568.

Classées par thème, par cours, ou avec les notes de recherche, les fiches cette fois-ci relues au moment de l'écriture, d'où citations et argumentations seront extraites, puis insérées, réinvesties et éventuellement commentées dans le texte produit, sous-tendent le travail de composition et d'écriture : *« je les classe soit dans une pochette à part soit dans la pochette euh par rapport aux cours, et quand j'ai besoin de m'en servir, que ce soit pour un exposé, pour un résumé de texte, pour n'importe quoi, pour les révisions, pour mon enquête, eh ben je les ressors, je les relis, je relis la citation et je l'intègre au texte que je suis en train de faire, [...] en expliquant ce qu'il a voulu dire, avec mes mots à moi et en marquant les citations ».*

« Je les réunis en principes je les mets ensemble. J'ai une pochette pour mettre mes fiches de lecture. Je les classe par genre de livre ou par thème de ce qu'il traitent (...) ouais, non, je les réunis ensemble, je sais que là il y a des fiches de lecture et que si un jour j'ai besoin de quelque chose c'est là que je vais les chercher [...] Elles sont toutes ensemble mais il n'y aucun classement, ni par auteur, ni par thème abordé ni rien du tout parce que j'en ai pas énormément non plus je veux dire. (Pourquoi est-ce que vous les regroupez ?) Pour savoir où elles sont. Si on met sa fiche de lecture dans le cours auquel elle se rapporte... non parce que un livre peut se rapporter à plusieurs choses en même temps alors pourquoi dans ce cours plutôt qu'un autre... non je regroupe mes fiches de lecture ensemble, et comme ça je peux m'en servir facilement si je dois réviser... puis aussi quand je dois écrire quelque chose pour le dossier [...] Le fait de les relire en fait ça me permet de me rappeler de ce que l'auteur disait dans ce livre et de m'appuyer dessus... alors que je suis bien sûr que si je n'avais pas écrit je ne retiendrais pas [...] Je sais pas toujours à l'avance ce que je vais en faire... si j'écris, c'est d'abord pour avoir une trace du livre, je ne sais pas toujours si ça va me servir mais très souvent je m'en ressors derrière » {Étudiante, Père : Contremaître, Mère : au foyer}. **« Je reviens toujours à ce concours j'ai une fiche où j'ai tous les livres du concours dedans, je mets toutes mes fiches de lecture, c'est le dossier concours, (en souriant) bouquins concours [...] tout ce qui concerne le mémoire, je mets mes fiches dans mon espèce de dossier mémoire et puis j'essaie de euh... de les organiser aussi un peu par rapport aux points qui me serviront [...] Je les relis soit quand il me vient une idée, ou j'essaie de trouver dans les fiches ce qui peut se rapporter à ça et souvent je les relis, ça me donne des idées [...] souvent je les relis comme ça, parce que je vais chercher un truc qui m'intéresse dans mon dossier par exemple, et puis en prenant la fiche je vois que j'ai une feuille où j'ai gribouillé des trucs donc je relis [...] parce que je recherche quelque chose de particulier [...] parce que je suis en train de travailler par exemple sur une idée ou quelque chose, puis ça m'aide à réfléchir comme de toute façon c'est à peu près tout sur le même thème, en ce qui concerne le mémoire ça m'aide à réfléchir [...] c'est vrai qu'en fin de mémoire, elles sont toutes déjà plus ou moins dans les premières rédactions que j'ai faites avant, dans les brouillons que j'ai fait avant, donc c'est plus au début, les premières rédactions, les premiers fragments de rédaction, donc là où je les incorpore dans quelque chose de plus vaste qui va lui-même aller s'incorporer dans autre chose qui va être développé [...] par exemple je veux développer**

cette idée là qui a été développée par quelqu'un d'autre, je me souviens que je l'ai lu quelque part, je regarde comment ça a été développé... quelle était la logique » {Étudiante, Père : Chef d'entreprise, Mère : Caissière}. « Mes notes avant je les insérais dans mes cours et maintenant j'ai fait un classeur euh à part parce que comme ça je les ai toutes ensemble et c'est comme si j'avais les livres euh dans mon étagère je les trouve plus facilement... je trouve que c'est plus facile comme ça (d'accord, et elles sont classées comment tes notes, par thème par euh ordre alphabétique... ?) non par thème (en souriant) mais j'en n'ai pas tellement non plus hein alors ce n'est pas un problème, je pense que quand j'en aurai plus il faudra peut-être que je les range aussi par ordre alphabétique mais bon... pour l'instant elles sont classées par thèmes [...] en fait euh je les reprends lorsque mes notes concernent quelque chose que je travaille et là je vais les relire pour m'en servir, pour m'appuyer dessus en fait [...] par exemple pour le mémoire justement j'ai fait une liste par rapport aux lectures euh en fait c'est par rapport à mes lectures j'ai fait une liste parce que j'ai réalisé que dans tel ou tel livre je trouve telle et telle chose de précis, et euh là, quand je rédige en fait euh... je me reporte directement aux textes... comme, tous les textes sont tous un peu structurés de la même façon, je sais exactement où trouver les choses et en rédigeant en fait euh je relis les différents passages qui correspondent aux points que je veux aborder et après... j'extrais l'idée et j'écris... bon et là il me faudrait une table qui est trois fois plus grande (en souriant) pour avoir euh, tout (en riant) étalé comme ça [...] En fait j'ai toute une valise avec tout (rires), là dedans où j'ai différentes pochettes, les textes classés, les textes lus euh des euh des notes, des bibliographies, des trucs comme ça, des notes euh des plans que j'ai pris euh des descriptions un peu euh grossières des choses comme ça, et voilà quand j'écris pour mon mémoire euh c'est déjà un peu organisé quoi » {Étudiante, Père : Comptable, Mère : Gérante d'un petit restaurant}. « Une fois que j'ai pris mes notes de lecture je les mets dans une euh pochette réservée disons, donc euh dans cette pochette je mets les notes et les résumés que je fais pour un peu si tu veux euh regrouper toutes les lectures que je peux faire quoi... donc voilà en fait je les regroupe ensemble [...] j'essaie justement de me constituer un capital pour la thèse pour plus tard donc c'est ça en fait le but sous jacent c'est euh d'avoir les matériaux pour plus vite, enfin, si plus tard je décidais par exemple de me spécialiser en socio de l'éduc au moins j'aurais ça, de toute façon je pense que euh, j'ai vu les bibliographies d'auteurs à la fin de leur thèse (impressionné) ils mettent tout ce qu'ils ont lu donc euh même ce que je ne sais pas c'est s'ils se servent de tout vraiment tout ce qu'ils ont lu mais je pense que euh... moi ça peut m'aider, ça peut être utile... (et elles sont rangées comment tes notes ?) bon ban déjà ce n'est pas rangé par ordre alphabétique, c'est par thème en fait c'est (...) celles de l'année dernière sont dans mon carton d'archives, et celles de cette année elles sont dans un classeur donc euh qui se trouve dans mon bureau [...] hier j'étais en train de euh... mettre au propre le rapport intermédiaire qu'on nous a demandé pour notre euh mémoire et je me suis rendu compte, c'est là que ça m'a incité aussi à continuer, c'est que je savais dans quel chapitre trouver ce que je cherchais et euh ça m'étonnerait

que quelqu'un qui ne prend pas en notes ce qu'il lit ou qui ne classe pas un minimum ses doc. en soit capable tu vois de savoir à peu près qu'à tel chapitre euh l'auteur parle de ça donc en fait ça me fait gagner beaucoup de temps et ça me permet d'être plus rigoureux, donc quand je parle de quelque chose... maintenant enfin systématiquement il y a une référence c'est pas... ce n'est jamais en l'air je me dis, il y aura toujours une référence voir untel, même parfois le titre du chapitre qui correspond donc euh ça me permet d'être plus rigoureux voilà [...] quand je dois rédiger pour mon mémoire par exemple au départ il y a les lectures, c'est-à-dire que pour que ces lectures soient utilisables euh j'essaie à chaque fois de dégager des concepts dont je pourrais me servir même tout en sachant que je devrais le tordre plus ou moins parce que euh, enfin, déjà la matière première c'est les ouvrages et puis les notes que j'ai dessus, donc la matière première c'est les ouvrages, en général je trouve les concepts euh qui peuvent me plaire ou au contraire à partir desquels je peux partir et que je tordrai s'ils ne me conviennent pas euh je préciserai pourquoi, j'essaie à ce moment là de les reformuler autrement par exemple... donc tout ça si tu veux c'est dans mes notes de lecture plus ou moins et dans les résumés que je fais et donc je les relis quand je dois rédiger quelque chose [...] autrement je note les idées qui me viennent dans un carnet c'est-à-dire que je ne veux surtout pas mélanger le résumé d'un texte et les idées qui me viennent parce que sinon c'est la catastrophe je sais plus euh... ce qui est de l'auteur ou euh... donc voilà je note à part et puis tout ça j'essaie de classer par idées, par thèmes pour qu'ensuite j'ai tout en même euh sous la main au moment où je dois écrire c'est plus simple » {Étudiant, Père : OHQ, Mère : Employée dans une maison d'édition}.

Technique de lecture disciplinaire, la pratique de mise en fiche préside également à la production d'écritures en fournissant à la pratique de composition une collecte de guides, de modèles de développements et de questionnements, d'arguments, de thématiques, de citations, de références et d'appuis susceptibles d'orienter et d'étayer le raisonnement en train de se faire : « *ce que je fais en ce moment, c'est que je lis des bouquins qui puissent me montrer un petit peu différentes méthodes d'approche [...] C'est aussi pour voir un petit peu la démarche qu'ont eu ces sociologues, comment ils ont bâti leur enquête* ». En cela, la lecture-écriture fonctionne également comme une technique d'écriture et de production.

Ces pratiques peuvent également être utilement pensées *par analogie* à la technique des recueils de *loci communes*, dans ce que celle-ci emportait comme procédés matériels, analysée par Francis Goyet⁵⁰⁸. Technique dirigeant à la fois les pratiques de lecture et d'écriture, l'activité consistait à extraire des textes, des passages et des citations en vue de les réorganiser sous la forme de rubriques et de thèmes dans ce qui constituait une sorte de fichier personnel. Il s'agissait ainsi, sur différents sujets, de se documenter, de se constituer un capital de références où puiser à toutes fins utiles pour structurer et argumenter son propos, pour arguer à propos de tel ou tel sujet. Certes, il y avait là plus qu'une simple technique de compilation puisqu'il s'agissait également d'un ensemble de modèles de composition et d'organisation du commentaire⁵⁰⁹. Mais on s'aperçoit que, lorsque nos interlocuteurs se constituent un ensemble de fiches de lecture sur leur thème de recherche :

⁵⁰⁸ GOYET Francis, « A propos de 'ces pastissages de lieux communs' », *Opus-cité*, pp.11-26.

⁵⁰⁹ GOYET Francis, *Le Sublime du lieu commun : l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Honoré Champion, 1996.

la « réussite scolaire en milieux populaires », les « jardins ouvriers » ou les « malades du sida », etc., ils font usages de procédures sinon identiques du moins analogues. Dans ce cas, l'appropriation et l'exercice du savoir sociologique consiste bien, pour une part, à réinvestir des principes de connaissance, donc à les investir autrement, par une série de reprises inventives...

II.E. Revenir sur l'opposition de la lecture et de l'écriture

Les pratiques de la copie permettent ainsi de réinterroger de manière critique l'opposition entre lecture et écriture qui a cours dans les sciences sociales. Les travaux de Michel de Certeau sur la lecture, en déplaçant le curseur de l'analyse sur les modalités du lire plutôt que sur la possession sociale du livre, apportèrent beaucoup à la réflexion des sciences sociales en dotant ces dernières des postures théoriques nécessaires pour échapper au seul légitimisme culturel. Car celui-ci conduisait alors à définir les lecteurs, « supposés voués à la passivité et à la discipline »⁵¹⁰, de façon toute négative, comme « simples consommateurs », cachant et confondant ainsi, « sous le nom pudique de consommateurs, le statut de dominés (ce qui ne veut pas dire passifs ou dociles) »⁵¹¹.

Cette « violence » théorique et méthodologique impulsée par Michel de Certeau qui, à l'inverse, tente de rendre au lecteur la part de production de sens qui lui revient de plein droit dans l'entremise textuelle en reconnaissant à la lecture comme réception sa part d'autonomie symbolique au sein des contraintes propres cimentées par le texte (« lire, c'est pérégriner dans un système imposé »⁵¹²) permet à juste titre d'exhumer le braconnage au principe de l'activité liseuse et les ruses de ces pratiques qui produisent sans capitaliser.

Il reste que dans sa tentative de retournement, le modèle universalise à son tour cet « art de faire avec » pour l'étendre à la lecture en général⁵¹³. Figure de l'éphémère et du fugace, la production « clandestine » du lecteur, dans son immatérialité, se démarque de la trace que lui oppose l'écriture. La lecture se caractérise (d'abord), contre la permanence de l'écriture, par son absence de marque fixe et durable. Comme l'exprime Daniel Fabre, « la lecture est un « art de faire », inséré dans la panoplie des « tactiques » quotidiennes, celles qui orientent au coup par coup les conversations, les façons d'habiter et de faire la cuisine, l'écriture, elle, nécessairement fige, donne forme à l'expérience, se situe du côté des normes énoncées et des modèles inculqués »⁵¹⁴.

Pourtant, si la force du modèle fut de rompre avec les théories dominantes de la domination, l'opposition qu'elle élabore s'avère moins pertinente pour rendre compte des modalités de la lecture sous ses formes « savantes » telle que souvent elle se pratique par exemple parmi les étudiants, quand bien même elle peut encore s'avérer maladroite ou malaisée. Comment comprendre autrement ces activités de lecture dont la spécificité est précisément de s'armer de l'écriture et de la prise de notes. Là où lire ne se sépare pas d'écrire en sorte qu'écrire constitue une modalité possible voire une condition nécessaire du lire, la lecture n'apparaît plus nécessairement dans l'ordre de la seule pérégrination éphémère et clandestine. La dichotomie devient alors pour une part ambiguë puisque l'on a affaire tout à la fois à des lectures qui capitalisent et se font inscriptions (sélectionnent,

⁵¹⁰ CERTEAU Michel de, *L'Invention du quotidien. Tome 1 - Arts de faire*, Paris, Éd. Gallimard, 1990, p.XXXV.

⁵¹¹ CERTEAU Michel de, *L'Invention du quotidien. Tome 1 - Arts de faire, Opus-cité*, p.XXXVI.

⁵¹² CERTEAU Michel de, *L'Invention du quotidien. Tome 1 - Arts de faire, Opus-cité*, p.245.

⁵¹³ FABIANI Jean-Louis, « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, Editions Parenthèses, 1/1995, pp.199-220.

⁵¹⁴ FABRE Daniel, (sous la direction), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, p.13.

objectivent, reconstruisent, défont, refont, fixent, comparent, objectent, maîtrisent, rejettent, explicitent de manière plus ou moins réflexive et systématique) et des écritures qui d'une certaine façon "font avec" et se définissent dans la relation aux matériaux textuels, avec des "systèmes imposés".

Ici la modalité lexicale se définit dans et par l'acte d'écriture autant que l'écriture dans et par l'acte de lecture. Cette lecture, une des modalités de la lecture "cultivée", se positionne donc dans un autre rapport à l'écriture. Par elle, la lecture tente sinon de renverser du moins de canaliser le rapport de pouvoir. Par elle, la lecture s'affirme au grand jour comme une activité à part entière, une production visible, matérialisée, et non comme une invention braconnière ou clandestine, une pratique discursive qui cherche à posséder et à fixer. C'est une lecture écrivante à propos de laquelle il est moins difficile de montrer qu'elle n'est pas pure consommation ou passivité et docilité mais, au contraire, production...

Conclusion

Aussi bien en troisième année de médecine qu'en licence de sociologie, et malgré les différences de formes, les actes de copie ou de reprises textuelles sont étroitement liés à l'effectuation d'un travail d'apprentissage et d'appropriation de textes, de corpus de connaissances et de savoirs. Les recours à de tels dispositifs écrits apparaissent d'autant plus indispensables qu'il s'agit de raisonner et de maîtriser des formes "complexes" (n'allant pas d'elles-mêmes) qui ne sauraient être saisies « *comme ça* », c'est-à-dire seulement « *mentalement* »⁵¹⁵. Ils permettent de « *poser* » ses idées, de les reprendre et de les réorganiser. Il y a là des actes de langage qui démêlent ce qui est intriqué, mettent en forme, produisent de l'intelligibilité et, ce faisant, permettent de maîtriser des connaissances, des raisonnements spécifiques qui, jusqu'alors, ne l'étaient pas.

On a là, sans nul doute, une série de pratiques importante pour saisir des processus d'intériorisation différenciés de savoirs scripturaux et permettant de mieux appréhender ce qui se transmet par le recours à de tels écrits. Tout concorde à laisser penser que les étudiants, lors de ces actes d'apprentissage, s'approprient bien davantage que de "simples" connaissances, mais, plus fondamentalement, intériorisent des formats de pratiques intellectuelles, des manières de travailler et des modalités d'exercice de la connaissance, incorporent des formes de pensée, des manières de dire et de raisonner spécifiques, tout à la fois constitutifs de leurs savoirs disciplinaires et de leur métier d'étudiant.

En réécrivant un ensemble d'énoncés textuels, en les raisonnant ou en les mémorisant, non seulement les étudiants s'approprient des contenus particuliers mais, dans le même temps, apprennent à penser et à agir à travers des actes concrets de lecture, d'écriture, etc., dans et par des catégories langagières, des structures cognitives spécifiques. Par exemple, c'est un ensemble de structures textuelles, syntaxiques et, plus généralement, discursives que les étudiants sociologues investissent dès lors qu'ils prennent un texte en notes, et par lequel, progressivement et à leur tour, ils apprennent à raisonner avec les mots, le langage et les pratiques qui sont ceux de leur savoir.

⁵¹⁵ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de BOURGADE Luc, FAURE Sylvia et MILLET Mathias), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Recherche financée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, la Direction du Patrimoine et la Mission du Patrimoine ethnologique, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1995, p.233.

De même, apparaît-il clairement que, dans le contexte des études médicales, le recours à la copie comme technique de mise en mémoire utilise bien des ressorts de la raison graphique. Il s'agit de se constituer une mémoire incorporée de telle sorte que l'on puisse y faire appel mentalement, indépendamment d'un support écrit. Pour autant cette mémoire n'en reste pas moins le produit de formes scripturales. Car, bien qu'incorporée, les opérations et les raisonnements qu'elle permet d'exécuter "mentalement" relèvent de l'écrit. C'est à un savoir et à une mémoire préparés dans et par l'écrit que nous avons affaire ici. Une fois ce travail de mémorisation effectué, les différents étudiants peuvent énoncer et connaître « *de tête* » l'ensemble des choses qu'ils ont apprises.

Par exemple, ils reparcourront visuellement et mentalement les imprimés à partir desquels ils ont appris ou bien feront appel à des procédés mnémotechniques tels que des suites numériques ou des lieux. Ce n'est pas en la matière parce qu'elles ne reposent pas directement sur un rapport visuel direct avec le texte que certaines activités ne relèvent pas de la copie. Car la copie mentale n'est qu'une des formes suscitées par l'écrit. Il faut procéder préalablement à la mémorisation visuelle du texte. Une fois celle-ci opérée, le texte devient visualisable mentalement. Il devient possible de copier sous la dictée d'un texte mentalement photographié.

Mais il y a plus. Car, pour faire une analogie, tout comme certains êtres sociaux qui, parce qu'ils entretiennent des rapports étroits avec les formes de la culture écrite, organisent certaines de leurs activités selon des schèmes rationnels (sous la forme de plans ou de listes par exemple) sans pour autant faire directement usage de l'écriture en ceci qu'ils possèdent le plan, la liste, etc., « sous la forme d'une posture mentale très bien intériorisée »⁵¹⁶, on est fondé à penser que les étudiants médecins, en apprenant leurs cours, des plans systématiques et structurés, etc., incorporent, sous la forme de schèmes mentaux, tout un ensemble de structures d'action spécifiques, d'habitudes cognitives et de procédures d'analyse...

A cet égard, les pratiques de la copie auraient une grande importance car en multipliant les occasions de préparations écrites, elles contribueraient à façonner des habitudes indissociablement mentales et pratiques... On retrouve donc, aussi bien en sociologie qu'en médecine, quelques procédés de la *copia*. Mais alors que les apprentissages médicaux de troisième année s'ancrent dans une *memoria* incorporée et dans un exercice cumulatif et « énumératif » de la connaissance, l'appropriation du savoir sociologique repose, pour une part et dans une large mesure, sur ce travail d'invention copiste...

⁵¹⁶ LAHIRE Bernard (avec la collaboration de BOURGADE Luc, FAURE Sylvia et MILLET Mathias), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Opus-cité, p. 237. Mais, pour en être capable, il faut avoir une grande habitude de ces modalités d'action et les avoir beaucoup pratiquées par écrit...

Conclusion générale

Longtemps, la "question" des pratiques étudiantes n'a été jaugée que par deux grandes séries de mesures : celles qui, grâce à l'appréciation numérale des pratiques (conditions de vie, pratiques culturelles, pratiques de lecture, pratiques temporelles, opinions politiques, type d'habitat, conditions matérielles et économiques...) et des populations étudiantes (démographisation de l'enseignement supérieur, caractéristiques sociologiques des différents publics, diversification des secteurs d'études, etc.) visaient à établir des partages fondés sur les régularités et les grands changements observables, et celles qui, parfois dans le même mouvement, tendaient à apprécier l'effet des inégalités culturelles sur les pratiques et les situations d'études. C'est à l'évidence sur les acquis de telles enquêtes que ce travail s'appuie. Pourtant, il en voulait déplacer un tant soit peu les questionnements.

Si les travaux sociologiques français sur les étudiants et l'enseignement supérieur sont aujourd'hui nombreux, ceux qui portent sur les pratiques et techniques intellectuelles effectives du travail étudiant et, mieux encore, sur les spécificités sociales et cognitives des matrices disciplinaires fréquentées et des savoirs à s'approprier sont au contraire peu présents. On pouvait s'en étonner, tant il semblait que les pratiques intellectuelles constituaient une dimension essentielle, pour ne pas dire centrale, de la réalité sociale étudiante, quelque soit par ailleurs le domaine d'études considéré, et tant il semblait par ailleurs que le type de savoirs à s'approprier et le type de logiques disciplinaires rencontré pouvaient configurer des manières de travailler, d'étudier, et de connaître spécifiques... Mais encore fallait-il montrer comment et pourquoi.

De ce point de vue, nous avons cherché à montrer que la sociologie, telle qu'elle est mise en oeuvre à l'université Lyon 2, se présentait comme un savoir en cours de construction dont les contours, loin d'être clairement délimités et stabilisés, restaient souvent mal définis, et comme un contexte d'études où la fréquentation des auteurs, des enquêtes empiriques et la pratique de la recherche constituaient les principaux pivots de la formation. Or, que la sociologie s'offre ici à la connaissance davantage sous la forme d'un ensemble de postures scientifiques, d'acquis d'intelligibilité et de principes de connaissances à s'approprier (par la lecture d'ouvrages et d'auteurs par exemple) et à réinvestir (par la production de discours, d'argumentations, de raisonnements sociologiques) que sous la forme de contenus systématiques, définis et intégrés, n'est pas sans effet, outre les directions particulières ainsi imprimées aux activités d'apprentissage, sur les modalités de la pratique intellectuelle étudiante et, indiscernablement, les manières d'être étudiant. En effet, tout se passe parfois comme si les étudiants de sociologie se trouvaient déconcertés par la nature même des apprentissages à réaliser. Là où les étudiants médecins savent précisément ce qu'ils doivent faire pour travailler et comment le faire (apprendre leurs contenus de cours et tester leurs connaissances à partir des annales d'examen), leurs homologues sociologues restent souvent dans l'expectative, dans l'incertitude et dans le vague quant à la nature des tâches intellectuelles qu'ils doivent réaliser et peut-être surtout quant à la manière de les réaliser.

La médecine, en revanche, propose un savoir plus établi et édifié, dans une très large mesure codifié où données et énoncés constituent comme autant d'états incompressibles et stabilisés de la connaissance médicale —, que les cours magistraux et les TD suffisent

à circonscrire aux dépens d'activités de recherche suivies, du même coup sporadiques et si possible esquivées, et que le contrôle des connaissances (QCM, QROC, Questions rédactionnelles longues) instaure sous l'aspect les plus techniques. Autrement dit, la médecine est, en troisième année, enseignée et apprise à partir d'un fonds commun programmé qui suppose l'apprentissage de contenus et de procédures définis et partagés. D'un lieu d'enseignement à l'autre, les apprentis-médecins sont confrontés à un ensemble d'impératifs identiques : la séméiologie de telle ou telle maladie, le système immunitaire dans les situations normales et pathologiques ou encore dans ses aspects moléculaires, cellulaires, physiologiques, etc. La programmation des enseignements, la «routinisation» des actes d'apprentissage et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter le nombre d'indéfinis, d'incertitudes ou d'imprévus présents dans l'activité de la connaissance.

Le travail intellectuel étudiant et le type de savoirs fréquentés méritaient donc qu'on leur accorde, d'une manière ou d'une autre, une attention sociologique qui soit plus en rapport avec la place qu'ils occupent dans la réalité des pratiques quotidiennes étudiantes, quand bien même cette place serait à dimensions variables. Si les étudiants, dans leur immense diversité, peuvent étudier pour bien des raisons, et le faire sous des formes et dans des conditions dissemblables, il reste que les pratiques intellectuelles (suivre un cours, apprendre un cours, prendre des notes, organiser son temps, lire, faire des exercices...) et indiscernablement les logiques de la connaissance avec lesquelles ils sont en prises, font partie intégrante, même à des degrés divers, de leur vie et de leurs expériences présentes. S'ils n'y sont certainement pas réductibles, elles constituent pourtant l'un des axes majeurs à partir duquel ces derniers sont susceptibles de se différencier, et de manière significative, les uns des autres.

La question du travail intellectuel étudiant gagnait, d'autre part, car c'est le corollaire de ce qui vient d'être énoncé, à ne pas être réduite aux seules variations dans la répartition et les intensités des pratiques, les modalités d'usage étant tout aussi discriminantes et distinctives que les seules fréquences ou les seules distributions. Autrement dit, raisonner les manières de faire et les contextes d'usage spécifiques des pratiques intellectuelles étudiantes s'avérait tout aussi indispensable et pertinent sociologiquement que le fait de raisonner sur les seules présences ou absences d'un même ensemble d'activités intellectuelles.

La tenue d'un agenda, l'élaboration de plannings de travail ou encore la lecture de livres par exemple ne renvoient pas nécessairement, selon les pratiquants considérés, aux mêmes usages et contextes sociaux et, par voie de conséquence, ne supposent pas toujours les mêmes réalités pratiques pas plus qu'ils ne sous-tendent nécessairement les mêmes actes. La possession déclarée d'un agenda par exemple ne suppose pas forcément son usage, pas plus qu'elle ne garantit un même usage. Celui-ci peut être ponctuel ou régulier, spécifiquement scolaire ou ouvert aux différents domaines de la vie, relayé par d'autres supports graphiques extérieurs comme les pense-bêtes, les listes de choses à faire, ou les plannings établis sur feuilles libres, ou, au contraire, les suppléer voire les inclure dans son propre espace...

La comparaison entre étudiants médecins et étudiants sociologues est, à cet égard, assez probante. D'un lieu à l'autre de la pratique et si l'on s'en tient ici au même domaine de pratiques, les étudiants n'ont pas affaire aux mêmes exigences temporelles, donc n'ont pas à résoudre les mêmes problèmes pratiques : rareté ou abondance du temps disponible pour le travail personnel, caractère plus ou moins volumineux et structuré des emplois du temps, rythmes d'études plus ou moins soutenus et structurants, ou, au contraire, anoniques... Dans une large mesure, les étudiants médecins sont maintenus dans un état de travail par

des rythmes temporels structurés et structurants forçant les horaires et le travail réguliers là où les étudiants sociologues doivent faire face à l'anomie prescriptive de leur emploi du temps. En la matière, un même usage de l'agenda peut ne pas recouvrir la même signification.

Mais il y a plus encore. Car aux exigences temporelles différentes viennent en outre s'ajouter, comme principe différenciateur des pratiques, les variations dans la nature du travail personnel à réaliser et dans le type de contenus à organiser, nous l'avons montré. Le caractère délimité des contenus médicaux et le caractère très clairement défini des actes personnels à réaliser intervient de manière décisive dans les conduites prévisionnelles des étudiants de DCEM1 et dans la forme que ces derniers impriment à la programmation de leurs pratiques. S'agissant d'apprendre "par coeur" une série de contenus pré-définis et finis sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir, ceci en fonction d'objectifs de connaissance précis (QCM, QROC, QRM, QRL...) et à partir d'une matière professorale prémâchée, planifiée par les divisions et les partitions, les étudiants médecins peuvent appuyer leurs efforts d'organisation sur la structure existante d'un savoir "déjà là", organisé de l'extérieur et objectivé en une multitude d'unités de sens distinctes. D'où le caractère souvent extrêmement détaillé et précis, resserré et structuré, rationnel et chronométrique même, des plannings de travail élaborés par ces derniers lors des temps forts de la pratique d'apprentissage.

A l'inverse, la construction d'une problématique, d'une grille d'entretien, d'une analyse, et plus généralement d'un mémoire d'enquête par exemple à laquelle se trouvent régulièrement confrontés les étudiants sociologues suppose l'accomplissement de phases de travail plutôt longues de recherche bibliographique et de lecture, de prises de notes et de capitalisation érudite, d'organisation et de délimitation, d'enquêtes de terrain, d'argumentation et d'écriture, etc., bref de fabrication intellectuelle, dont les modalités, les cadres et le déroulement, relativement peu codifiés, ne sont pas entièrement fixés à l'avance et comportent ainsi de nombreux indéfinis et incertitudes dont le propre est entre autres choses de rendre le travail de planification du travail à la fois plus indécis et plus instable. Et le propos pourrait être ici étendu à d'autres domaines de la pratique.

Si par ailleurs l'on ne peut omettre de prendre en compte l'effet des inégalités sociales et culturelles dans la variation, interdisciplinaire aussi bien qu'intradisciplinaire, des pratiques intellectuelles estudiantines comme celles, par exemple, afférentes à la gestion et à l'organisation du temps, il reste donc que les formes prises par le travail intellectuel étudiant sont étroitement imbriquées aux logiques sociales et cognitives des savoirs et des matrices disciplinaires fréquentées. D'une part parce que ces deux niveaux ne sont pas, au stade de l'enseignement supérieur, pleinement dissociables.

Car en premier lieu, nous l'avons dit, l'enseignement supérieur distribuant un ensemble de filières d'études scolairement et socialement hiérarchisées et hiérarchisantes, ces dernières cimentent, par le type de recrutement social qu'elles réalisent au terme d'un long processus de sélection scolaire (primaire, secondaire), une série d'écarts culturels, en matière tout à la fois d'origine sociale, d'origine scolaire, d'appartenance sexuelle, etc., en tant que tels difficilement dissociables, sinon par pure abstraction, des écarts sociaux et scolaires objectifs (prestige de la formation, valeur sociale des diplômes, chances d'avenir professionnel, style pédagogique, encadrement, type d'exercices et d'apprentissages...) qui scindent les disciplines d'études entre elles.

Là encore, la comparaison des recrutements sociaux réalisés, d'un côté, par les études médicales, et, de l'autre, les études de sociologie, de même que des profils sociaux des deux publics étudiants considérés, permet d'en prendre la pleine mesure. C'est ainsi qu'à

l'homogénéité des étudiants médecins, de leurs origines sociales, de leur capital scolaire, obtenue par la sélection au concours de première année, de même qu'à leur rapport électif aux études et assuré à l'avenir professionnel par exemple, il faut opposer tout à la fois la diversité et le caractère relativement "défavorisé" des profils sociaux et scolaires de leurs homologues sociologues, leur "volonté" scolaire globalement timorée, leur rapport indécis et incertain à l'avenir, etc., qui permettent de rendre compte de pratiques inégalement hétérogènes d'un lieu à l'autre de l'étude et de rapports fortement différenciés à l'action d'étudier.

En second lieu, parce que les différents étudiants, une fois passés au crible de la sélection scolaire primaire et secondaire et une fois entrés dans tel ou tel secteur de l'enseignement supérieur, ne sont plus réductibles à leurs seules caractéristiques primaires, considérées dans la pure synchronie, celles-ci ayant pour une part été transformées sous l'effet prolongé des tris et des verdicts scolaires. Une fois passé entre les mailles, multiples, de la sélection scolaire, l'étudiant d'origine populaire qui entre dans un secteur d'études comme la médecine, majoritairement fréquenté par des enfants issus de la "bourgeoisie", est à maintes égards, nous l'avons vérifié, socialement plus proche de ses condisciples issus de la "bourgeoisie" que de ses homologues sociologues, tout à la fois sur les plans du passé scolaire, des chances objectives d'avenir, de la culture et des pratiques intellectuelles, etc., si toutefois l'on excepte de la liste les obstacles sociaux les plus immédiatement intriqués aux conditions d'origine comme les conditions matérielles et économiques.

D'autre part parce que les filières d'études constituent un contexte de socialisation particulièrement discriminant, du point de vue des pratiques qui nous intéressent, à savoir les pratiques intellectuelles universitaires (des manières de travailler, des techniques intellectuelles, etc.), en raison de la spécificité sociale et cognitive des traditions intellectuelles, des savoirs, des formes d'exercice et de transmission de la connaissance, mais également des rythmes, des obligations et contraintes, etc., qu'elles mettent en oeuvre. Une fois qu'ils entrent à l'université, dans une filière d'études particulière ayant ses caractéristiques propres, les étudiants évoluent dans un univers particulier, relativement autonome, de pratiques et d'exigences, avec lequel ils doivent composer (sur lequel se calent leurs comportements), quelles que soient par ailleurs leurs origines sociales, leurs conditions sociales d'existence, leur sexe...

Précisons enfin pour finir et clore définitivement ce travail que cette étude, pour ne porter que sur des étudiants de médecine troisième année et de licence de sociologie, prétend avoir une portée plus générale dans les acquis d'intelligibilité ou les principes de connaissance qu'elle met en oeuvre. D'abord parce que l'étude mériterait sans doute d'être amplifiée, étayée voire confirmée à partir de l'établissement de plusieurs autres "monographies disciplinaires" dont la comparaison ne manquerait pas de faire émerger d'autres principes différenciateurs des pratiques étudiantes et d'autres logiques sociales et cognitives que celles par lesquelles nous avons tenté de typifier les deux contextes d'études pris pour objet et les deux types de savoirs universitaires ainsi mis en présence.

Ensuite, parce qu'il faut redire ici, à l'instar de Jean-Claude Passeron⁵¹⁷, que la pertinence empirique des études "de cas" au nombre desquelles ce travail peut sans doute être rangé puisqu'il limite son investigation aux seules études de médecine et de sociologie, de surcroît dans un contexte bien localisé, ne résident évidemment pas dans la représentativité (statistique) de leur objet d'études tant il est manifeste qu'elles ne fondent pas leurs généralités sur des fréquences, mais bien sur l'intelligibilité d'un contexte

⁵¹⁷ PASSERON Jean-Claude, « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales », *Enquête*, Éditions Parenthèses, 1/1995, pp.13-42.

particulier dont certaines caractéristiques peuvent être transposables. Autrement dit, leur pertinence heuristique ne repose pas sur l'établissement de fréquences statistiques mais sur leur ancrage dans un contexte particulier. Or, à moins de se faire idiographie, ce type d'études, en disant ce qu'est le contexte sur lequel elles travaillent, en le désignant le plus rigoureusement possible et donc en mettant en oeuvre un raisonnement comparatif et réflexif trouvent précisément le moyen d'en sortir et de départiculariser les constats du sol où ils ont été prélevés sans pourtant céder à la désindexation de leurs coordonnées spatio-temporelles précises. Autant dire que c'est à ce type de généralités, ni plus modeste, ni moins rigoureux, que prétend ce travail...

Bibliographie

- ACCARDO (A.) et CORCUFF (P.), *La Sociologie de Bourdieu*, Bordeaux, Éditions Le Mascaret (2ème édition revue et corrigée), 1986, 247 pages.
- ADAM (P.) et HERZLICH (C.), *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Paris, Éd. Nathan/128, 1994, 127 pages.
- ALBERT (J.-P.), « Écritures domestiques », in FABRE Daniel (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, pp.37-94.
- ARIÈS (P.), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éd. du Seuil, 1973, 316 pages.
- ARNAUD (P.), « Mieux enseigner ? Moins de parole et plus de livres ! », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.113-130.
- ARON (R.), *Les Étapes de la pensée sociologique*, Paris, Tel/Gallimard, 1967, 663 pages.
- AYMARD (M.), GRIGNON (Cl.) et SABBAN (F.) (sous la direction), *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Maison des sciences de l'homme, Institut National de la Recherche Agronomique, 1993, 323 pages.
- BAKHTINE (M.) (V.N. Volochinov), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 233 pages.
- BALAN (D.), JOIN-LAMBERT (E.) et PAPE (Ch.), « Les diplômés des français », *INSEE première*, n°305, mars 1994.
- BAUDELLOT (C.), « Les ouvriers et le système éducatif », *Autrement, série Mutations*, n°126, janvier 1992.
- BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.), *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, 336 pages.
- BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.), *L'École primaire divise...*, Paris, Éd. Maspéro, 1975, 119 pages.
- BAUDELLOT (Ch.) et ESTABLET (R.), *Allez les filles*, Paris, Éd. du Seuil, 1992, 243 pages.
- BAUDELLOT (C.), BENOLIEL (R.), CUKROWICZ (H.), et ESTABLET (R.), *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981, 220 pages.
- BAZIN (J.) et BENZA (A.), « Avant-propos », in GOODY Jack, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, pp.7-29.
- BÉAUD (M.), *L'Art de la thèse*, Paris, Éd. La Découverte, Collection Guides Repères, 1990.
- BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris, Ed. Gallimard, 1966, 345 pages.

- BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Paris, Ed. Gallimard, 1974, 286 pages.
- BERNARD (R.), *École, culture et langue française*, Paris, Téma édition, 1972, 308 pages.
- BERNARD (R.), « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les dossiers de l'éducation*, 1984, n°5, pp.17-22.
- BERNARD (R.), « Pour une sociologie de l'écriture », *Analyse des modes de socialisation, Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon, 4-5 février 1998, Cahiers de Recherche*, GRS - CNRS, IRESE - Université Lumière Lyon 2, Numéro spécial - mai 1988, pp.97-106.
- BERNSTEIN (B.), *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit, 1975, 347 pages.
- BESSE (J.M.), DE GAULMYN (M.M.), GINET (D.) et LAHIRE (B.), (sous la direction), *L'Illettrisme en question*, Lyon, PUL, 1992, 332 pages
- BERTHELOT (J.-M.), *La Sociologie à l'Université de Lyon 2. Rapport d'expertise pour le Comité National d'Évaluation des universités*, Toulouse, Centre National de la Recherche Scientifique et Université de Toulouse-Le-Mirail, 1988.
- BERTHELOT (J.-M.), *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 1996, 271 pages.
- BLANC (D.), « Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes », in FABRE Daniel (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, pp.95-115.
- BOUDON (R.), *Les Méthodes en sociologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1969, 126 pages
- BOURDIEU (P.), *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 123 pages.
- BOURDIEU (P.), *Le Sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980, 475 pages.
- BOURDIEU (P.), *Ce que parler veut dire*, Paris, Éd. Fayard 1982, 243 pages.
- BOURDIEU (P.), *Leçon sur la leçon*, Paris, Éd. de Minuit, 1982, 56 pages.
- BOURDIEU (P.), *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, 1984, 277 pages.
- BOURDIEU (P.), *Homo academicus*, Paris, Éd. de Minuit, 1984, 302 pages.
- BOURDIEU (P.), *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit, 1987, 231 pages.
- BOURDIEU (P.), *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, Éd. de Minuit, 1988, 119 pages
- BOURDIEU (P.), *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris, Éd. Minuit, 1989, 568 pages.
- BOURDIEU (P.), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éd. du Seuil, 1994, 251 pages.
- BOURDIEU (P.), « Les modes de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1976/2-3, pp.122-132.
- BOURDIEU (P.), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, n°30, pp.2-6.

- BOURDIEU (P.), « Le capital social », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1980, n°31, pp.2-3.
- BOURDIEU (P.), « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp.177-186.
- BOURDIEU (P.), « Habitus, code et codification », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1986/63, pp.40-44.
- BOURDIEU (P.), « La domination masculine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1990/84, pp.3-31.
- BOURDIEU (P.), « Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1993/100, pp.32-36.
- BOURDIEU (P.), « A propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1993/96-97, pp.49-62.
- BOURDIEU (P.), « La cause de la science. Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107 / 1995, pp.3-10.
- BOURDIEU (P.), « Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107/1995, pp.108-122.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-Cl.), *Les Étudiants et leurs études*, Paris/La Haye, Éd. Mouton, 1964, 149 pages.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-Cl.), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964, 189 pages.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-Cl.) et SAINT-MARTIN (M de.), *Rapport Pédagogique et Communication*, Paris/La-Haye, Éd. Mouton, 1965, 125 pages.
- BOURDIEU (P.), CHAMBOREDON (J.-Cl.) et PASSERON (J.-Cl.), *Le Métier de sociologue*, Paris, Éd. Mouton, 1968, 357 pages.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-Cl.), *La Reproduction*, Paris, Éd. de Minuit, 1970, 279 pages.
- BOURDIEU (P.) avec Loïc J.D. WACQUANT, *Réponses*, Paris, Éd. du Seuil, 1992, 267 pages.
- BOURDIEU (P.) et CHARTIER (R.), « La lecture, une pratique culturelle », in CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot et Rivages, 1993, pp.265-292.
- BOURDIEU (P.) et SAINT MARTIN (M.) de, « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°69, septembre 1987.
- BOURDIEU (E.), *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris, Éd. du Seuil, 1998, 279 pages.
- BOURRET (P.), *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1), 1986, 417 pages.

- BOYER (R.), BOUNOURE (A.) et DELCLAUX (M.), « L'usage que les lycéens font de leur temps : principes de différenciation », *Cahiers "Jeunesses et Sociétés"*, n°12, déc. 1989.
- BROCKLISS (L.), « L'enseignement médical et la révolution. Essai de réévaluation », *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, pp.79-110.
- BRU (J.), « Messages éphémères », in FABRE Daniel (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, pp.315-349.
- BRUNER (Jérôme S.), *Savoir faire, Savoir dire. Le développement de l'enfant*, Paris, PUF, 1991, 313 pages
- CAMASSA (G.), « Aux origines de la codification écrite des lois en Grèce », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.130-155.
- CAMY (J.), « Portraits de Judokas », *Cahiers de recherche*, n°4, Université Lyon 2, 1983.
- CAMY (J.), *Pratiques sportives et production sociale du corps*, Thèse de 3ème cycle de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 1981, 265 pages.
- CAMY (J.), CHAIX (O.) et GUYOMARD (G.), « Habitus corporel et pratiques sportives : essai d'approche historique », Colloque "Les gestions du corps", Université Toulouse le Mirail, 1987, in *Cahiers du centre de recherche sociologique*, n°8, 1988.
- CANGUILHEM (G.), *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968, 394 pages.
- CANGUILHEM (G.), *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1988, 224 pages.
- CASSEYRE (J.-P.) et GAILLARD (C.), *Les Bibliothèques universitaires*, Paris, PUF / Que sais-je ?, 1992, 126 pages.
- CERTEAU (M. de), *L'Invention du quotidien. Tome 1 - Arts de faire*, Paris, Éd. Gallimard, 1990, 349 pages.
- CERTEAU (M. de), *La Culture au pluriel*, Paris, Éd. du Seuil/Points, 1993, 228 pages.
- CHAMPAGNE (P.), LENOIR (R.), MERLLIÉ (D.) et PINTO (L.), *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod / Bordas, 1989, 238 pages.
- CHARLE (Ch.) et VERGER (J.), *Histoire des universités*, Paris, PUF / Que sais-je ?, 1994, 126 pages.
- CHARLE (Ch.) et FERRÉ (R.) (Actes publiés par), *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, Paris, I.H.M.C.-C.N.R.S., Editions CNRS, 1983, 283 pages.
- CHARLE (Ch.), « Intellectuels, *Bildungsbürgertum* et profession au XIXème siècle. Essai de bilan historiographique comparé (France, Allemagne) », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107 / 1995, pp.85-95.
- CHARTIER (A.-M.) et HÉBRARD (J.), « L'invention du quotidien. Une lecture, des usages », *Le Débat*, n°49, mars-avril 1988.
- CHARTIER (A.-M.), DEBAYLE (J.) et JACHIMOWICZ (M.-P.), « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, P.U.F., 1993, pp.73-98.

- CHARTIER (R.) (sous la direction), *Les usages de l'imprimé*, Paris, Éd. Fayard, 1987, 446 pages.
- CHARTIER (R.), *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Éd. du Seuil, 1987, 369 pages.
- CHARTIER (R.) (sous la direction), *La Correspondance, les usages de la lettre au XIX^{ème} siècle*, Paris, Éd. Fayard, 1991, 462 pages.
- CHARTIER (R.) (sous la direction), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot, 1993, 309 pages.
- CHARTIER (R.), « Les pratiques de l'écrit », *Histoire de la vie privée, Tome III, De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Éd. du Seuil, 1986, pp.113-161.
- CHARTIER (R.), *Pouvoir(s) et Culture(s)*. Intervention effectuée le 19 mars 1993 dans le cadre de l'École doctorale de Sociologie et Sciences sociales, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2, GRS/Cahiers de recherche, n°11, 1999, 93 pages.
- CHARTIER (R.), *Les Pratiques de l'écriture ordinaire dans les sociétés de l'Ancien Régime*, Intervention effectuée le 20 février 1996 dans le cadre de l'École doctorale de Sociologie et Sciences sociales, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2, GRS/Cahiers de recherche, n°17, 1996, 67 pages.
- CHARTIER (R.), « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^{ème} siècle », in JULIA Dominique, REVEL Jacques et CHARTIER Roger (dir.), *Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, Tome 1, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1986, pp.245-260.
- CHARTIER (R.), COMPÈRE (M.-M.) et JULIA (D.), *L'Éducation en France du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, Paris, SEDES, 1976, 304 pages.
- CHARTIER (R.) et MARTIN (H.-J.), (sous la direction), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du XVII^{ème} siècle*, Paris, Éd. Fayard / Cercle de la librairie, 1989, 793 pages.
- CHAUDRON (M.) et SINGLY (F. de) (sous la direction), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre George Pompidou, 1993, 264 pages.
- CHEVALIER (B.), *Lecture et prise de notes*, Paris, Éd. Nathan, 128, 1992.
- CICOUREL (A.-V.), « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1985/60, pp.79-89.
- CICOUREL (A.-V.), « La connaissance distribuée dans le diagnostic médical », *Sociologie du travail*, n° 4, 1994, pp.427-449.
- COHEN (M.), *La Grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Ed. Klincksieck, 1958, 471 pages.
- COMBIANO (G.), « La démonstration géométrique », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.251-272.
- COMPÈRE (M.-M.), *Du Collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Éd. Gallimard/Julliard, 1985, 287 pages.

- CONEIN (B.) et JACOPIN (E.), « Les objets dans l'espace. La planification dans l'action », in Textes réunis par CONEIN (B.), DODIER (N.) et THÉVENOT (L.), *Les Objets dans l'action. De la maison au laboratoire*, Paris, Edition de l'E.H.E.S.S., 1993, pp.59-84.
- CONVERT (B.) et PINET (M.), *La Carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain, École Centrale de Lille, Programme interministériel de recherche expérimentation "L'Université et la Ville", nov. 1993, 302 pages.
- CUIN (Ch.-H.) et GRESLE (F.), *Histoire de la sociologie. Tome 1. Avant 1918*, Paris, Éd. La Découverte, Coll. Repères, 1992, 121 pages.
- CUIN (Ch.-H.) et GRESLE (F.), *Histoire de la sociologie. Tome 2. Depuis 1918*, Paris, Éd. La Découverte, Coll. Repères, 1992, 124 pages.
- DAGOGNET (F.), *Écriture et iconographie*, Paris, Éd. Vrin, 1973, 170 pages
- DANNEPOND (G.), « Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1979, n°30, pp.31-45.
- DELBOS (G.) et JORION (P.), *La Transmission des savoirs*, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme, Coll. Ethnologie de la France, 1984, 310 pages.
- DENDANI (M.), ESTABLET (R.) et ROBERT (C.), « La lecture dans la culture étudiante », in SEIBEL (B.) (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Editions, 1995, pp.121-136.
- DERRIDA (J.), *De la grammatologie*, Paris, Éd. de Minuit, coll. Critique, 1967, 445 pages.
- DERRIDA (J.), « Nature, culture, écriture, La violence de la lettre de Lévi-Strauss à Rousseau », *Cahiers pour l'analyse*, n°4, 1966, pp.1-50.
- DÉTIENNE (M.) (sous la direction), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, 538 pages.
- DÉTIENNE (M.) et VERNANT (J.P.), *Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des Grecs*, Paris, Éd. Flammarion, 1974, 316 pages.
- DONNAT (O.), « Les français et la lecture : un bilan en demi-teinte », *Cahiers de l'économie du livre*, n° 3, mars 1990, pp.57-70.
- DONNAT (O.) et COGNEAU (D.), *Les Pratiques culturelles des français (1973-1989)*, Paris, Éd. La Découverte / La Documentation française, 1990, 285 pages.
- DROUARD (A.), « A propos du statut de la sociologie et du sociologue en France », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp. 167-176.
- DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éd. du Seuil, 1994, 272 pages.
- DUBET (F.), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994, pp.511-532.
- DUMONTIER (F.), SINGLY (F. De) et THELOT (C.), « La lecture moins attractive qu'il y a 20 ans », *Économie et Statistique*, 1990/233, pp. 63-80.

- DURKHEIM (É.), *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1990, 403 pages.
- DURKHEIM (É.), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 1993, 131 pages.
- DURKHEIM (É.), *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale*, Paris, Éd. de Minuit, 1975, 509 pages.
- DURKHEIM (E.), « L'enseignement de la morale à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 1992, n°XXXIII-4, pp.609-623.
- DURU-BELLAT (M.), JAROUSSE (J.-P.) et MINGAT (A.), « Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, 1993, XXXIV, pp.43-60.
- DURU-BELLAT (M.), « École : l'inégalité des parcours », *Sciences humaines*, n°72, mai 1997.
- EISENSTEIN (Élisabeth L.), « Le livre et la culture savante », in CHARTIER Roger et MARTIN Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du XVIIIème siècle*, Paris, Éd. Fayard / Cercle de la librairie, 1989.
- ÉLIAS (N.), *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Presses Pocket, 1990, 320 pages.
- ÉLIAS (N.), *La Société des individus*, Paris, Éd. Fayard, 1991, 301 pages.
- ÉLIAS (N.), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube, 1991, 222 pages.
- ÉLIAS (N.), *Norbert Élias par lui-même*, Paris, Éd. Fayard, 1991, 183 pages.
- ÉLIAS (N.), *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Éd. du Seuil, 1991, 185 pages.
- ÉLIAS (N.), *Engagement et distanciation*, Paris, Éd. Fayard, 1993, 258 pages.
- ERLICH (V.), *Les modes de vie des étudiants. Essai de construction d'un objet sociologique*, D.E.A. d'Anthropologie générale et appliquée, Université de Nice Sophia-Antipolis, 1991-1992, 126 pages.
- ERLICH (V.), *Les Étudiants, un groupe social en mutation. Étude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis, UFR Lettres, Arts et Sciences Humaines, Septembre 1996, 587 pages.
- ERLICH (V.), *Les Nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998, 227 pages.
- ESPERET (E.), *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Francfort, Éd. Peter Lang, 1979, 281 pages.
- ESTABLET (R.), « Influence de l'école sur le plaisir de lire », *Les entretiens Nathan, Acte 1, Lecture*, 1993, Éd. Nathan, pp. 213-220.
- ESTRADE (M.-A.), « Les inégalités devant l'école. Influence du milieu social et familial », *INSEE première*, n° 400, septembre 1995.
- FABIANI (J.-L.), « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, Editions Parenthèses, 1/1995, pp.199-220.
- FABRE (D.) (sous la direction), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, 374 pages.

- FABRE (D.), « Le livre et sa magie », in CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot et Rivages, 1993, pp.231-263.
- FAGUER (J.-P.), « Les effets d'une "éducation totale", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°86/87, mars 1991, pp.25-43.
- FAURE (O.), *Histoire sociale de la médecine (XVIIIème - XXème siècle)*, Paris, Éd. Anthropos-Historiques, 1994, 272 pages.
- FELOUSIS (G.), « Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons », *Cahiers du CERCOCOM*, n° 6, *La socialisation de la jeunesse*, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Nice, Juin 1991, pp.31-51.
- FINE (A.), LABRO (S.) et LORQUIN (C.), « Lettres de naissance », in FABRE Daniel (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993, pp.117-147.
- FOUCAULT (M.), *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963, 214 pages.
- FOUCAULT (M.), *Histoire de la sexualité. Tome 1. La volonté de savoir*, Paris, Éd. Gallimard, 1976, 211 pages.
- FOUCAULT (M.), *Histoire de la sexualité. Tome 2. L'usage des plaisirs*, Paris, Éd. Gallimard, 1984, 285 pages.
- FRAENKEL (B.), « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les entretiens Nathan, Acte 1 - Lecture*, 1993, Éd. Nathan, pp.143-157.
- FRAISSE (E.) (sous la direction), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, 262 pages.
- FRAISSE (E.), « Un an de mission lecture étudiante », *L'École des lettres*, nov. 1992, n° 4, pp.55-65.
- FRAISSE (E.), « L'université au miroir de la lecture », *Esprit*, n° 194, août-sept 1993, pp.128-142.
- FURET (F.) et OZOUF (J.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 390 pages.
- GALLAND (O.) (sous la direction), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, Coll. Sociologie, 1995, 247 pages.
- GALLAND (O.), « Identité étudiante, identité juvénile », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.33-48.
- GALLAND (O.) et OBERTI (M.), *Les Étudiants*, Paris, Éd. La Découverte, coll. Repères, 1996, 124 pages.
- GELB (I.J.), *Pour une théorie de l'écriture*, Paris, Flammarion, Idées de recherches, 1973.
- GEORGOUDI (S.), « Manières d'archivage et archives de cités », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.221-247.
- GERBOD (P.), « Le personnel enseignant des facultés de lettres et sa contribution à la recherche et au changement culturel (1870-1939) », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp.187-204.

- GLASER (Barney G.) et STRAUSS (Anselm L.), « La production de la théorie à partir des données », *Enquête*, Éditions Parenthèses, 1/1995, pp.183-195.
- GLAUDE (M.) et SINGLY (F. de), « L'organisation domestique : pouvoir et négociation », *Économie et Statistique*, 1986, n°187, pp.3-30.
- GOFFMAN (E.), *Façons de parler*, Paris, Éd. de Minuit, 1987, 277 pages.
- GOFFMAN (E.), « La communication en défaut », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1993/100, pp.66-72.
- GOODY (J.), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, 274 pages.
- GOODY (J.), *La Logique de l'écriture*, Paris, Éd. Armand Colin, 1986, 198 pages.
- GOODY (J.), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994, 323 pages.
- GOODY (J.), « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagré », *L'Homme*, janv-mars 1977, XVII (1), Paris, Éd. Mouton, , pp.29-52.
- GOODY (J.), « Lecture et écriture dans les sociétés », *Encyclopédie Universalis, supplément 2, "Les enjeux"*, pp.151-161.
- GOODY (J.), « Civilisation de l'écriture et classification ou l'art de jouer sur les tableaux », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1976, n°1, pp.87-101.
- GOODY (J.), « Les chemins du savoir oral », *Critique*, mars 1980, n°394, pp.189-196.
- GOULEMOT (J.-M.), « De la lecture comme production de sens », in CHARTIER Roger, *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot et Rivages, 1993, pp.115-128.
- GOYET (F.), « A propos de "ces pastissages de lieux communs" (le rôle des notes de lecture dans la genèse des *Essais*) », *Bulletin de la société des amis de Montaigne*, 5-6, 1986, pp.11-26.
- GOYET (F.), *Le Sublime du lieu commun : l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Honoré Champion, 1996.
- GOYET (F.), « Introduction au Traité du Sublime », in LONGIN, *Traité du Sublime*, Paris, Bibliothèque classique, 1995.
- GRIGNON (Cl.), « Le savant et le lettré, ou l'examen d'une désillusion », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, n°103, 1996, pp.81-98.
- GRIGNON (Cl.), GRUEL (L.) et BENSOUSSAN (B.), *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, Éd. La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996, 173 pages.
- GRUEL (L.), « Les ressources des étudiants et leur évolution », in GRIGNON Claude, GRUEL Louis, BENSOUSSAN Bernard, *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (1), 1996.
- GUIDE de l'étudiant 1994-1995*, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- GUIDE de rentrée 94/95 Médecine Lyon*, Lyon, Association Corporative des Étudiants en Médecine de Lyon, 1994.

- GUIDE *Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales*, t. 1, Paris, Éd. Théraplix, 1995-1996.
- GUIDE *Théraplix des études médicales, Quelle voie choisir ?*, t. 3, Paris, Éd. Théraplix, 1995-1996.
- GUIDE *Théraplix des études médicales, Lyon Grange Blanche*, Paris, Éd. Théraplix, 1994/1995
- GUIDE *Théraplix des études médicales, Lyon Nord*, Paris, Éd. Théraplix, 1994/1995
- GUIDE *Théraplix des études médicales, Lyon Sud*, Paris, Éd. Théraplix, 1994/1995
- GURREY (B.), « Depuis 40 ans, le recrutement de l'élite scolaire ne s'est pas élargi », *Le Monde*, 30 Août 1995.
- HALL (Edward T.), *Au delà de la culture*, Paris, Éd. du Seuil, Coll. Points, 1979, 233 pages.
- HAVELOCK (E.A.), *Aux Origines de la civilisation écrite en Occident*, Paris, Éd. PCM, 1981, 104 pages.
- HÉBRARD (J.), « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n°38, INRP, Paris, pp.7-58.
- HÉBRARD (J.), « L'autodidaxie exemplaire. Comment Jemerey-Duval apprit-il à lire ? », in CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot et Rivages, 1993, pp.29-78.
- HÉRAN (F.), « L'Assise statistique de la sociologie », *Économie et Statistique*, 1984/168, pp.23-36.
- HÉRAN (F.), « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, pp.385-416.
- HOGGART (R.), *33 Newport Street, Autobiographie d'un Intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991, 288 pages.
- HUARD Pierre, « L'enseignement médico-chirurgical », in TATON René (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, Paris, Éd. Hermann, 1986.
- ISAMBERT-JAMATI (V.), « Quelques rappels sur l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in PLAISANCE (E.) (dir.), *L'Échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éditions du CNRS, 1984, pp.155-163.
- JACOB (Ch.), « Incrire la terre habitée sur une tablette », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.273-304.
- JULIA (D.), REVEL (J.) et CHARTIER (R.), (études rassemblées par), *Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle*, Tome 1, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1986, 260 pages.
- JULIA (D.) et REVEL (J.) (études rassemblées par), *Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle*, Tome 2, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1989, 616 pages.

- JULIA (D.) et REVEL (J.), « Les étudiants et leurs études dans la France moderne », *in Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle*, Tome 2, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1989, pp.25-486.
- KARADY (V.), « Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de facultés (1810-1914), *in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Éditions CNRS, 1983, pp.29-46.
- KARADY (V.), « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine », *in VERGER Jacques (dir.), Histoire des universités en France*, Paris, Éd. Privat, 1986, pp.261-322.
- KARADY (V.), « Les universités de la Troisième République », *in VERGER Jacques, Histoire des universités en France*, Paris, Éd. Privat, 1986, pp.323-362.
- KARADY (V.), « Durkheim et les débuts de l'ethnologie universitaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, sept. 1988, n°74, pp.23-32.
- KAUFMANN (J.-Cl.), « Rôles et identité : l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, XCVII, 1994, pp.301-328.
- KLELTZ (F.), « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7, pp.5-57.
- LABOV (W.), *Le Parler ordinaire*, Paris, Éd. de Minuit, 1978, 351 pages.
- LABOV (W.), « La langue des paumés », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1977-17/18, pp.113-129.
- LABOV (W.), « Le changement linguistique », Entretien avec Pierre Bourdieu et Pierre Encrevé, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1983/46, pp.67-71.
- LAFONT (R.) (sous la direction), *Anthropologie de l'écriture*, Paris, Alors : CCI/CCG, 1984, 269 pages.
- LAHIRE (B.), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Éd. Nathan, Essais & Recherches, 1998, 271 pages.
- LAHIRE (B.), (avec la collaboration de MILLET Mathias et PARDELL Everest), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, Cahiers de l'O.V.E. (2), 1997, 175 pages.
- LAHIRE (B.), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Presse universitaires de Lyon, 1993, 310 pages.
- LAHIRE (B.), *La Raison des plus Faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, 188 pages.
- LAHIRE (B.), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, n°11, 1992, pp.171-191.
- LAHIRE (B.), « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, 1990/3, pp.262-273.
- LAHIRE (B.), « Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires », *Revue Internationale de Pédagogie*, vol.37, n°4, 1991, pp.401-413.

- LAHIRE (B.), « Variations autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques », *Critiques sociales*, n°8-9, juin 1996, pp.93-101.
- LAHIRE (B.), « Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture », *Recherche en Éducation / Théorie et Pratique*, Bruxelles, n°13, 1993.
- LAHIRE (B.), « Ecritures domestiques : la domestication du domestique », *Information sur les sciences sociales*, (SAGE Londres, Thousand Oaks, CA et New Delhi), 34, 4(1995), pp.567-592.
- LAHIRE (B.), « Du travail d'enquête à l'écriture des paroles des enquêtés : réponse aux interrogations de Stéphane Béaud », *Critiques sociales*, n°8-9, juin 1996, pp.108-114.
- LAHIRE (B.), « Éléments pour une théorie de l'acteur et de l'action », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, n°106, 1996, pp.69-96.
- LAHIRE (B.), « La variation autour des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, n°6, mars-avril 1996, pp.381-407.
- LAHIRE Bernard, « Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'"échec scolaire" à l'école primaire », *Soutenance de thèse, Le travail au fil du temps, Cahier de recherches*, Actes du séminaire du G.R.S., 1989-90, n°9, nov. 90, G.R.S U.R.A. 893, QUINES, I.R.E.S.E, pp. 139-148.
- LAHIRE (B.), « L'inégale "réussite scolaire" des garçons et des filles de milieux populaires : une piste de recherche concernant l'écriture domestique », *Communication au Colloque organisé par le PPSH "Société et Communication", Atelier 2B : Forme scolaire et politiques de l'éducation*, les 12 et 13 décembre 1991, Lyon.
- LAHIRE (B.), « Les formes de la lecture étudiante. Les transformations de la figure de l'"intellectuel" », *Communication à la Deuxième Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Sorbonne, 9-12 avril 1994.
- LAHIRE (B.), « L'incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », *Conférence aux Journées : "Programmation et réalisation de pratiques dans l'enseignement universitaire de psychologie"*, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, Barcelone, sept. 1995.
- LAHIRE (B.), « Socialisation, formes sociales et pratiques sémiotiques : le procès de scripturalisation comme lecture du procès de socialisation », *Analyse des modes de socialisation, Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon*, 4-5 fèv 1988, pp. 107-121.
- LAHIRE (B.) (avec la collaboration de Daniel THIN), *Les Raisons de l'improbable. "Heurs" et "Malheurs" à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires*, Rapport de recherche pour la Préfecture de Région, le FAS et la MAFPEN, GRS -URA 893 6 CNRS, CEFRA, Université Lumière Lyon 2, 1993, 364 pages.
- LAHIRE (B.), *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1993, 133 pages.
- LAHIRE (B.) (avec la collaboration de BOURGADE Luc, FAURE Sylvia et MILLET Mathias), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Compte

rendu final d'une recherche financée par le *Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, la Direction du Patrimoine et la Mission du Patrimoine ethnologique*, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1995.

- LAHIRE (B.) (avec la collaboration de BOURGADE Luc et GASPARINI Rachel), *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Compte rendu final d'une recherche financée par le *Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales, l'Action thématique de formation : Recherche en éducation et le PPSH/Rhône-Alpes*, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1995, 338 pages.
- LANDES (D.-S.), *L'Heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne*, Paris, Éd. Gallimard, 1987, 622 pages.
- LAUFER (R.), « L'espace visuel du livre ancien », in CHARTIER Roger et MARTIN Henri-Jean, *Histoire de l'édition française. Le livre conquérant. Du Moyen Âge au milieu du XVIIe siècle*, Tome 1, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989
- LEBER (J.), *Universités Rhône-Alpes, Année 1989-90*, Base d'Information Statistique Universitaire Rhône-Alpes (B.I.S.U.R.A.), Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle (O.U.R.I.P.), Université Lumière Lyon 2, 1992, 47 pages.
- LEBER (J.), *Universités Rhône-Alpes, Année 1990-91*, Base d'Information Statistique Universitaire Rhône-Alpes (B.I.S.U.R.A.), Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle (O.U.R.I.P.), Université Lumière Lyon 2, 1994, 50 pages.
- LE GOFF (J.), *Les Intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Éd. du Seuil, 1957, 191 pages.
- LE GOFF (J.), *Pour un autre Moyen-Âge*, Paris, Éd. Gallimard, 1991, 422 pages.
- LEMEL (Y.), « Le sociologue des pratiques du quotidien entre l'approche ethnographique et l'enquête statistique », *Economie et Statistique*, 1984/168, pp.5-12.
- LÉONARD (J.), « Les études médicales en France entre 1815 et 1848 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°13, 1966, pp.87-94.
- LÉVY (J.-P.), *Le Pouvoir de guérir. Une histoire de l'idée de maladie*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1991, 318 pages.
- Livret de l'étudiant en médecine, 1994-1995*, Paris, Éd. Masson, 51 pages.
- LOMBARDO (M.), « Marchands, transactions économiques, écriture », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.159-187.
- LORAUX (N.), « Solon et la voix de l'écrit », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.95-129.
- MAFFI (A.), « Écriture et pratique juridique dans la Grèce classique », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.188-210.
- MAINGUENEAU (D.), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Éd. Hachette, 1987, 143 pages.
- MARCOIN (F.), « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante... », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.101-112.

- MASSEAU (D.), *L'invention de l'intellectuel dans l'Europe du 18ème siècle*, Paris, PUF, 1994, 172 pages.
- MAUSS (M.), *Sociologie et anthropologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1993 (5ème édition), 482 pages.
- MAYEUR (F.), « L'Évolution des corps universitaires (1877-1968) », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp.11-28.
- McKENZIE (D.-F.), *La Bibliographie et la sociologie des textes*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1991, 119 pages.
- MERLE (P.), *La Politique, les études, les loisirs. Enquête sur les formes d'intégration étudiantes*, Rapport de l'Observatoire de la Vie Etudiante, Université Rennes II, UFR de Sciences sociales, Octobre 1994, 147 pages.
- MERLEAU-PONTY (M.), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éd. Gallimard, 1983, 531 pages.
- MILLET (M.), *Les Écritures du quotidien domestique. Analyse des rapports socialement différenciés aux formes de la culture écrite*, Mémoire de DEA, Lyon, Université Lumière Lyon II, 1993, 225 pages.
- MILLET (M.), « Deux figures de la "copie" étudiante : notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins », Texte présenté lors des trois journées du colloque international "Copie et modèle : usages, transmissions et appropriations de l'écrit", INRP, Paris, 12, 13 et 14 décembre 1996.
- MILLET (M.), « Économie des savoirs et pratiques de lecture. Une analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n°4, Juin 1999.
- MINOT (J.), *Histoire des Universités françaises*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1991, 127 pages.
- MIQUEL (A.), *Les Bibliothèques universitaires, Rapport au ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*, Paris, La Documentation Française, 1989, 79 pages.
- MOLINARI (J.-P.), *Les Étudiants*, Paris, Éditions Ouvrières, 1992, 141 pages.
- MOLINARI (J.-P.), « L'unité d'une mosaïque ? », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.19-32.
- OLIVIER DE SARDAN (J.-P.), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, Éditions Parenthèses, 1/1955, pp.71-109.
- PANOFSKY (E.), *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Éd. Minuit, 1986, 211 pages.
- PASSERON (J.-Cl.), *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Éd. Nathan, 1991, 408 pages.
- PASSERON (J.-Cl.), « Sociologie non-poppérienne n'est pas sociologie non scientifique », Intervention du 6 Janvier 1993, Université Lumière Lyon 2, *Le Journal de la Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Numéro spécial - juin 1994*.

- PASSERON (J.-Cl.), « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales », *Enquête*, Éditions Parenthèses, 1/1995, pp.13-42.
- PASSERON (J.-Cl.), « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in VERGER Jacques (sous la direction), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Éd. Privat, 1986.
- PASSERON (J.-Cl.) et de SINGLY (F.), « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de science politique*, 1984/1, pp.48-78.
- PAUL (J.), *Histoire intellectuelle de l'occident médiéval*, Paris, Éd. Armand-Colin, 1973, 517 pages.
- PESEK (J.) et SAMAN (D.), « Les étudiants de Bohême dans les universités et les académies d'Europe centrale et occidentale entre 1596 et 1620 », in JULIA Dominique, REVEL Jacques et CHARTIER Roger (dir.), *Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle*, Tome 1, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1986, pp.89-112.
- PIGEAUD (J.), « Le style d'Hippocrate ou l'écriture fondatrice de la médecine », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.305-329.
- PINTO (L.), « L'École des Philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1983/47-48, pp.21-36.
- PROST (A.), *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Éd. Armand Colin, 1968, 524 pages.
- QUEIROZ (J.-M. de), *L'École et ses sociologies*, Paris, Éd. Nathan/128, 1995, 128 pages.
- RENARD (H.), « Les achats de livre des français 1981-1988 », *Cahiers de l'économie du livre*, n°3, mars 1990, pp.4-56.
- RICHE (P.), *L'Interne en médecine depuis 1958. Sociologie de la profession*, Paris 1, Thèse de doctorat de 3ème cycle, 1990.
- ROCHE (D.), « L'intellectuel au travail », *Annales ESC*, 1982, pp.465-480.
- ROCHE (D.), « Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVIIIème siècle », in CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éd. Payot et Rivages, 1993, pp.201-230.
- ROSE-GUILLAUME (S.) et COMTE (M.), *Réussite et échec à l'Université : les filières de santé. Étude de la cohorte des bacheliers 1987 inscrits en médecine ou pharmacie dans les Universités de la Région Rhône-Alpes*, Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle (O.U.R.I.P.), Université Lumière Lyon 2, 1993, 34 pages.
- ROUSTANG (F.), *Influence*, Paris, Éd. de Minuit, 1990, 178 pages.
- RUZÉ (F.), « Aux débuts de l'écriture politique : le pouvoir de l'écrit dans la cité », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.82-94.

- SAENGER (P.), « Manières de lire médiévales », in CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (sous la direction), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du 17ème siècle*, Paris, Éd. Fayard / Cercle de la librairie, 1989, pp.147-162.
- SAINT-MARTIN (M. de), *Les Fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, Paris, Éd. Mouton/La-Haye, 1971, 258 pages.
- SCHNEUWLY (B.) et BRONCKART (J.P.) (sous la direction), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Éd. Delachaux/Niestlé, 1985, 237 pages.
- SCHOLLIERS (P.), « Le temps consacré à l'alimentation par les familles ouvrières en Europe aux XIXème et XXème siècles », in AYMARD Maurice, GRIGNON Claude et SABBAN Françoise (dir.), *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Maison des sciences de l'homme, Institut National de la Recherche Agronomique, 1993, pp.111-137.
- SIGAUT (F.), « Alimentation et rythmes sociaux : nature, culture et économie », in AYMARD Maurice, GRIGNON Claude et SABBAN Françoise (dir.), *Le temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, Paris, Maison des sciences de l'homme, Institut National de la Recherche Agronomique, 1993, pp.67-79.
- SINGLY (F. de), « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants », in FRAISSE Emmanuel, *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.49-72.
- SINGLY (F. de), « Réussir à lire : la lecture chez les collégiens », *Cahiers de l'économie du livre*, n°3, mars 1990, pp.71-83.
- SINGLY (F. de), « Le mystère de la baisse de la lecture de livres », *Les entretiens Nathan, Acte 1 - Lecture*, 10-11 nov. 1990, Éd. Nathan, 1993, pp.221-229.
- SINGLY (F. de), « Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple », *Note d'information 93.20, DEP*, mai 1993.
- SIRINELLI (J.-F.), « Aux lisières de l'enseignement supérieur : les professeurs de khâgne vers 1925 », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp.111-130.
- SUBLET (F.), « Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation », in FRAISSE Emmanuel (dir.), *Les Étudiants et la Lecture*, Paris, PUF, 1993, pp.131-152.
- SUCHMAN (L.), « Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives », in PHARO (P.) et QUÉRÉ (L.), *Les Formes de l'action*, Paris, Edition de l'E.H.E.S.S., Collection "Raisons Pratiques", 1990, pp.149-170.
- SVENBRO (J.), *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, Éd. La Découverte, 1998, 266 pages.
- SVENBRO (J.), « J'écris, donc je m'efface. L'énonciation dans les premières inscriptions grecques », in DÉTIENNE Marcel (dir.), *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, P.U.Lille, 1992, pp.459-479.

- SYLVESTRE (J.-P.), « Habitus et stratégies des acteurs sociaux. Une perspective critique sur la conception de la rationalité pratique dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon*, Novembre 1994.
- TATON (R.) (sous la direction), *Histoire générale des sciences, tome III. La science contemporaine, volume II Le XXème siècle*, Paris, PUF, 1964, 1080 pages.
- TATON (R.) (sous la direction), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIème siècle*, Paris, Éd. Hermann, 1986, 777 pages.
- THÉVENOT (L.), « Le régime de familiarité. Des choses en personne », *Genèses*, 17 / sept. 1994, pp.72-101.
- THÉVENOT (L.), « L'action en plan », *Communication au colloque "L'action collective : coordination, conseil, planification"*. Laboratoire de recherches philosophiques sur les logiques de l'agir, Université de Franche-Comté, Besançon, 20-22 octobre 1994.
- THIN (D.), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.
- THIN (D.), *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de Doctorat nouveau régime, Université Lumière Lyon 2, juin 1994, 562 pages.
- TODOROV (T.), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique (suivi de) Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Éd. du Seuil, 1981, 315 pages.
- TOURAINE (A.), *Le retour de l'acteur*, Paris, Éd. Fayard, 1984, 350 pages.
- VAN DOOREN (B.), « En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? », *Esprit*, n°194, août-sept. 1993, pp.143-158.
- VERGER (J.), *Les Universités au Moyen-Âge*, Paris, PUF, 1973, 214 pages.
- VERGER (J.), *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 432 pages.
- VERGER (J.), « Les universités médiévales : intérêt et limites d'une histoire quantitative. Notes à propos d'une enquête sur les universités du Midi de la France à la fin du Moyen-Âge », in JULIA Dominique et REVEL Jacques (études rassemblées par), *Histoire des populations étudiantes. Les Universités européennes du XVIème au XVIIIème siècle*, Tome 2, Paris, Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1989, pp.9-24.
- VERRET (M.), *Le Temps des études*, Thèse de sociologie soutenue à Paris V, 1970, , Lille/Paris, H. Champion, 1975, 837 pages.
- VERRET (M.), *Le Travail ouvrier*, Paris, Éd. Armand-Colin, 1982, 238 pages.
- VEZIN (J.), « La fabrication du manuscrit », in CHARTIER Roger, MARTIN Henri-Jean (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Age au milieu du 17ème siècle*, Paris, Fayard / Cercle de la librairie, 1989, pp.21-52.
- VINCENT (G.), *L'École primaire française*, Lyon, PULyon, 1980, 344 pages.
- VINCENT (G.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, 227 pages.
- VINCENT (G.), « L'École Normale de l'An III de la première république française », *Paedagogica Historica*, XXVII, 1991, pp.215-230.

- VINCENT (G.), « Pratiques culturelles ou formes symboliques ? », *Hermès*, n°spécial, sept 1996.
- VINCENT (G.), « Histoire et structure du système scolaire français : l'enseignement primaire », *Revue française de sociologie*, XIII, 1972, pp.59-79.
- VINCENT (G.), « Enseignement du français et système scolaire », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp.335-374.
- VINCENT (G.), « Écriture, politique, enseignement, école », *Analyse des modes de socialisation, Confrontations et perspectives. Actes de la Table ronde de Lyon*, 4-5 fév. 1988, pp.123-138.
- VINCENT (G.) LAHIRE (B.) et THIN (D.), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT (G.) (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, pp.11-48.
- VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985, 416 pages.
- WACQUANT (L.), « Corps et âmes. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°80, nov. 1989, pp.33-67.
- WALLON, *De l'acte à la pensée*, Champs/Flammarion, Paris, 1970, 200 pages.
- WEBER (M.), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Éd. Plon / Presses Pocket, 1992, 478 pages.
- WEBER (M.), *Économie et société, Tome 1*, Paris, Éd. Plon / Pocket, 1995, 410 pages.
- WEBER (M.), *Économie et société, Tome 2*, Paris, Éd. Plon / Pocket, 1995, 424 pages.
- WEBER (M.), *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Éd. Plon, Coll. Recherches en sciences humaines, 1967, 340 pages.
- WEISZ (G.), « L'idéologie républicaine et les sciences sociales. Les durkheimiens et la chaire d'histoire d'économie sociale à la Sorbonne », *Revue française de sociologie*, XX, 1979, pp.83-112.
- WEISZ (G.), « Les professeurs parisiens et l'Académie de médecine en 1820 », in Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXème et XXème siècles*, I.H.M.C.-C.N.R.S., Paris, Editions CNRS, 1983, pp.47-66.
- WHORF (B.L.), *Linguistique et anthropologie. Les origines de la sémiologie*, Paris, Éd. Denoël, 1969, 220 pages.
- WRIGHT MILLS (Ch.), *L'Imagination sociologique*, Paris, La Découverte, 1997, 228 pages.
- YATES (F.A.), *L'Art de la mémoire*, Paris, Éd. Gallimard, 1987, 432 pages.
- ZEROULOU (Z.), « Familles immigrées et "École française" : quels types de rapports ? », *Migrants-Formation*, n°75, Décembre 1988, pp.22-25
- « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude MRT/MP Conseil/Fluo sur les librairies Campus, *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n°7, pp.58-80.

- « Les conditions de vie des étudiants », *Enquête Nationale de l'Observatoire de la Vie Etudiante : premiers résultats*, La lettre de l'O.V.E., numéro spécial, juillet 1995.
- « Les enseignants et la lecture », *Le Monde*, 16 décembre 1993.