

MATHIAS MILLET



Les étudiants
ET LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE

ÉTUDE SOCIOLOGIQUE

PRÉS
UNIVER
SITAIRES
DE LYON

Les Étudiants et le travail universitaire

Étude sociologique

Mathias Millet

DOI : 10.4000/books.pul.10224
Éditeur : Presses universitaires de Lyon
Année d'édition : 2003
Date de mise en ligne : 5 novembre 2019
Collection : Sociologie
ISBN électronique : 9782729710781



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

ISBN : 9782729707224
Nombre de pages : 256

Référence électronique

MILLET, Mathias. *Les Étudiants et le travail universitaire : Étude sociologique*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003 (généré le 08 novembre 2019). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pul/10224>. ISBN : 9782729710781. DOI : 10.4000/books.pul.10224.

Ce document a été généré automatiquement le 8 novembre 2019. Il est issu d'une numérisation par reconnaissance optique de caractères.

© Presses universitaires de Lyon, 2003
Conditions d'utilisation :
<http://www.openedition.org/6540>

Ce livre propose une analyse des rapports socialement différenciés des étudiants au travail universitaire.

S'appuyant sur une enquête comparative conduite, au sein des universités lyonnaises, entre deux filières d'études contrastées, la médecine et la sociologie, l'auteur porte le regard sur les apprentissages étudiants et examine tour à tour les emplois du temps, les dispositifs d'organisation écrits, les pratiques de lecture et d'écriture de ces deux groupes d'étudiants.

L'ouvrage montre que les matrices disciplinaires et la nature spécifique des savoirs transmis (leur organisation, leurs traditions...) sont, en plus de la composition sociodémographique des publics, au principe de variations significatives dans les pratiques du travail universitaire et les rapports des étudiants à ce dernier.

La sociologie a beaucoup fait pour la mise au jour d'inégalités dans les rapports aux savoirs selon les conditions sociales d'origine des étudiants et pour l'analyse des fonctions de reproduction exercées par le système scolaire dans son ensemble. Elle n'a en revanche guère insisté sur les partages sociaux (dans les manières d'apprendre et dans les rapports aux savoirs) qui peuvent résulter de la fréquentation de savoirs socialement et cognitivement différenciés.

C'est à l'aune de cette question, et dans la double optique d'une sociologie de l'éducation et des savoirs, que l'auteur se propose d'analyser les pratiques du travail universitaire des étudiants.

SOMMAIRE

Remerciements

Avertissements

Introduction

Chapitre 1. Le primat de la matrice disciplinaire

- I – ÉCARTS SOCIOCULTURELS ET FILTRAGES DISCIPLINAIRES
- II – LA MATRICE DISCIPLINAIRE COMME UNIVERS PARTICULIER D'EXIGENCES
- III – MORPHOLOGIE DES DEUX POPULATIONS ÉTUDIÉES

Chapitre 2. L'entrée dans l'enseignement supérieur

- I – L'ORIENTATION DANS LES ÉTUDES MÉDICALES
- II – L'ORIENTATION DANS LES ÉTUDES DE SOCIOLOGIE

Chapitre 3. L'avenir du présent

- I – DEVENIR MÉDECIN : UN RAPPORT ÉVIDENT ET HOMOGÈNE À L'AVENIR
- II – LES AFFRES DE L'AVENIR EN SOCIOLOGIE
- III – CONCLUSION

Chapitre 4. Nature des savoirs et des relations d'apprentissage

- I – LOGIQUES SOCIALES-COGNITIVES EN SOCIOLOGIE
- II – LOGIQUES SOCIALES-COGNITIVES EN MÉDECINE

Chapitre 5. Le passage du lycée à l'université

- I – LES ÉTUDES DE MÉDECINE : UNE RUPTURE ENCADRÉE
- II – LES ÉTUDES DE SOCIOLOGIE : ANOMIE TEMPORELLE ET FLOU DES PRATIQUES

Chapitre 6. L'emploi qu'ils font du temps

- I – RYTHMES ET TEMPS DE TRAVAIL EN DCEM 1
- II – RYTHMES ET TEMPS DE TRAVAIL EN LICENCE DE SOCIOLOGIE
- III – CONCLUSION

Chapitre 7. Formes de lectures, formes de travail

- I – LECTURES ET LECTEURS EN TROISIÈME ANNÉE DE MÉDECINE
- II – LECTURES ET LECTEURS EN LICENCE DE SOCIOLOGIE

Chapitre 8. Copier pour savoir

- I – LA COPIE DES COURS EN DCEM 1, CETTE LECTURE RUMINÉE
- II – LA COPIE EN SOCIOLOGIE, CETTE TECHNIQUE DE LECTURE/ÉCRITURE
- III – QUAND LIRE, C'EST COPIER

Conclusion

Bibliographie

Remerciements

- 1 *Je tiens à remercier vivement Daniel Thin pour le soutien amical et critique qu'il m'a accordé, et pour le temps passé à me relire.*
- 2 *Je veux dire aussi ma gratitude à Yves Grafmeyer, Claude Grignon, Bernard Lahire, Jean-Manuel de Queiroz et Guy Vincent pour les commentaires instructifs qu'ils ont faits d'une version antérieure de ce travail.*

Avertissements

- 1 Dans cet ouvrage, il est fait différents usages des guillemets, qui méritent d'être précisés.
- 2 — Les mots ou expressions mis entre guillemets-apostrophes sont ceux que l'auteur souhaite employer avec précaution. Ils sont aussi utilisés comme guillemets secondaires (ex. : guillemets à l'intérieur d'une citation).
- 3 — Les mots, expressions ou phrases mis entre guillemets-chevrons (« ... »), sans italiques, signalent les emprunts qui sont faits à d'autres auteurs comme des citations. Les citations longues ont été mises en retrait. Les autres ont été maintenues dans le corps du texte.
- 4 — Enfin, les mots, expressions ou phrases mis entre guillemets-chevrons (« ... »), *et totalement en italiques*, signalent des extraits d'entretiens relatant les mots, les propos et les discours que nous ont tenus les étudiants interviewés pour cette recherche.

Introduction

- 1 Cette recherche se donne pour objet principal l'analyse des rapports socialement différenciés des étudiants au travail universitaire. L'idée directrice en est que les pratiques du travail universitaire et les techniques intellectuelles étudiantes doivent une part notable de leurs variations aux spécificités sociocognitives des filières d'études prises comme matrices disciplinaires, et notamment aux différences liées à la nature des savoirs transmis. Autrement dit, la composition socio-démographique des différents publics étudiants, bien qu'étant fortement structurante, n'est pas le seul ni même le principal déterminant des variations observées dans les manières d'étudier et dans le rapport des étudiants aux études.
- 2 Plusieurs constats s'imposent sur l'état des recherches sociologiques conduites sur les étudiants et l'enseignement supérieur, qui ont orienté la construction de l'objet et déterminé nos décisions interprétatives. Malgré un nombre d'études non négligeable, les formes concrètes du travail universitaire étudiant restent peu étudiées, sinon sous la forme d'un ensemble nécessaire d'approches statistiques mesurant distributions, régularités et intensités de pratiques¹. Les étudiants ont été analysés sous plusieurs angles : du point de vue des conditions matérielles, économiques, d'habitation, des pratiques culturelles, des sociabilités, de l'identité juvénile, de l'entrée en couple, etc. Néanmoins, peu d'études sociologiques mettent au centre de leur dispositif la question des réalités intellectuelles-universitaires quotidiennes auxquelles sont confrontés les étudiants. Tout se passe parfois comme si les études et les apprentissages des étudiants étaient à l'arrière-plan de leurs activités sociales. Dans ces conditions, il semblait utile d'entreprendre une étude sur les rapports socialement différenciés des étudiants au travail universitaire, rappelant ainsi que les études et les apprentissages étaient non pas à côté mais au coeur des expériences sociales étudiantes.
- 3 D'autre part, peu d'attention fut accordée à l'analyse des logiques socialisatrices des matrices disciplinaires fréquentées, pourtant susceptibles de générer des rapports socialement contrastés à l'action d'étudier et de présider à un exercice différencié de la connaissance. Jusqu'alors, « la population étudiante a été définie dans son rapport aux études, par référence aux débats sur la "démocratisation" de l'enseignement supérieur, (...) lesquels sont étroitement liés à l'origine sociale de l'étudiant »². Dans cette optique, les rapports des étudiants à leurs études reflétaient d'abord l'appartenance des étudiants à leur milieu social d'origine, et la question des matrices disciplinaires restait

secondaire. C'est la fonction globale de sélection et de reproduction sociale du système scolaire qui longtemps fut l'objet principal de la description, non celle des différences dans les cultures pédagogiques et intellectuelles. Sans en rien dénier l'influence de facteurs comme les conditions sociales d'origine ou les positions occupées dans l'espace des positions scolaires sur la détermination des pratiques estudiantines, ce travail cherche à appréhender les formes du travail universitaire étudiant contextuellement, au sein des logiques pédagogiques et culturelles propres aux matrices de socialisation disciplinaire des étudiants³.

- 4 Troisième constat sous-jacent mais néanmoins essentiel : la sociologie s'est encore peu intéressée à la question de la nature spécifique des savoirs transmis (et à s'approprier), et n'a guère insisté sur les partages sociaux (dans les manières d'apprendre, de connaître, et dans les rapports aux savoirs) qui peuvent résulter de la fréquentation de savoirs socialement et cognitivement différenciés⁴. Les enquêtes sociologiques sont inexistantes qui cherchent à savoir si les techniques et les logiques d'apprentissage ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences de nature des savoirs à s'approprier. Pourtant, les différents savoirs dispensés ne sont pas tous équivalents dans les effets sociaux-cognitifs qu'ils produisent, et la position consistant à faire comme s'ils n'exerçaient aucune action socialisatrice spécifique sur les étudiants et leurs pratiques paraît contestable⁵. Pas plus que l'action de l'école ne s'exerce sur des élèves ou des étudiants sans passé ou sans expériences (sociales, scolaires), elle ne relève pas non plus d'une simple machine cognitive⁶ triant et classant les enseignés (selon les résultats et les notes) indépendamment de la transmission de savoirs et de cultures intellectuelles différenciées. Du point de vue des logiques d'apprentissage et des formes du travail universitaire, ce n'est pas la même chose de pratiquer un savoir ou un autre, scientifique, technique ou littéraire (physique, littérature, géographie, droit) dans la mesure où chacun, dans son fonctionnement et son organisation (matérielle, intellectuelle et didactique), relève d'une histoire spécifique, s'inscrit dans un rapport particulier à la connaissance, possède ses outils et ses techniques propres. L'une des ambitions de ce travail est de contribuer à faire progresser cette question.
- 5 Néanmoins, le surcroît d'intérêt accordé aux matrices disciplinaires et, par extension, à la nature spécifique des savoirs transmis dans la définition des formes du travail universitaire des étudiants, ne nous conduit pas à raisonner dans l'abstrait, à partir d'étudiants dépourvus de parcours et de conditions matérielles d'existence. Ce serait sinon oublier que les formes de ce travail sont aussi le produit d'un ensemble d'appropriations relativement spécifiques, fonction des histoires (sociales, scolaires) des uns et des autres. Là où, faute de constituer un groupe social intégré dans un même rapport aux études, les étudiants pouvaient encore, dans les années soixante, être définis par ce qui les réunissait au-delà même du fait d'étudier, à savoir une appartenance sociale privilégiée⁷, la forte différenciation des publics et des formations rend désormais impossible une telle identification, et multiplie les lignes de clivage internes. La complexification accrue de l'enseignement supérieur a partie liée avec un renforcement des inégalités à l'intérieur même du système d'enseignement supérieur, entre les différents publics étudiants, entre les différents secteurs d'études, entre les différents grades universitaires⁸. « 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 »⁹. Si tant est qu'il ait jamais existé, l'étudiant moyen n'existe plus. La recherche n'évacue donc pas la question de la diversité sociale des étudiants et ne fait pas de l'intérêt porté aux

matrices de socialisation disciplinaire et à la nature des savoirs transmis un prétexte pour raisonner à partir d'un étudiant moyen. De ce point de vue, les matrices disciplinaires sont envisagées comme des cadres de socialisation contraignants (donc producteurs et différenciateurs) dans la limite desquels se jouent les appropriations relativement particulières d'étudiants de conditions, de situations, de parcours différents.

- 6 Ce travail voudrait donc montrer l'intérêt heuristique, pour la compréhension des formes du travail universitaire étudiant, d'une sociologie des savoirs qui s'attache à reconstruire les spécificités sociocognitives des matrices disciplinaires fréquentées, et dont l'objectif est de saisir les pratiques dans leurs modalités concrètes d'effectuation et leurs contextes de production. Il s'agit de penser le travail universitaire non pas *in abstracto* mais dans la matérialité des actes qui en sont constitutifs. Un bref regard porté du côté des premiers intellectuels (qui sont aussi les premiers universitaires) suffit en effet à rappeler que le travail intellectuel-universitaire suppose, comme n'importe quelle autre activité, l'usage d'outils et de techniques de travail spécifiques dont la maîtrise participe de l'appropriation des savoirs transmis. Les premiers intellectuels sont d'abord, au 12^e siècle, des professionnels (des clercs) du savoir, spécialistes d'un art libéral, c'est-à-dire d'une technique particulière¹⁰. On comprend ainsi que le travail intellectuel-universitaire étudiant gagne à être pensé concrètement dans la matérialité de ses techniques et de ses outils, et les élèves ou les étudiants comme des "apprentis intellectuels" confrontés au maniement d'outils spécifiques, et donc à la mise en œuvre plus ou moins savante (et heureuse) de techniques de travail spécifiques.
- 7 S'il trouve dans l'histoire une série de conditions particulières toujours utile à rappeler, le travail intellectuel ne constitue pas pour autant un invariant. Il y a bien de la variation dans les manières de travailler intellectuellement, par les savoirs, les outils, les techniques... L'architecte travaille avec des plans, des cartes, des mesures, dessine autant qu'il écrit, trace autant qu'il commente, calcule autant qu'il rédige, mobilise des lois élémentaires comme celles de la gravité. Le philosophe travaille d'abord avec des livres et des gloses, croise les points de vue, commente les textes et les auteurs, use d'un capital de références érudites, déconstruit la *doxa*, questionne et théorise, etc., là où d'autres pratiquent l'expérimentation en laboratoire, établissent des équations et des lois, observent à la longue vue, auscultent et palpent¹¹. Sur le plan des apprentissages strictement scolaires ou universitaires, des variations peuvent ainsi intervenir à la fois dans le contenu des tâches à réaliser (dissertations, QCM, exercices de type problème) et dans le type de technologie mobilisé¹² dans le cadre du travail d'appropriation des savoirs transmis. À moins de considérer le travail des étudiants quelle que soit la matière étudiée, il convient ainsi d'en appréhender les formes contextuellement en les replaçant au sein des logiques socialisatrices propres aux espaces de savoirs fréquentés. Tout en s'appuyant sur les acquis de la sociologie de l'éducation, la recherche entend donc en déplacer un tant soit peu les questionnements. En matière de théorie du système d'enseignement et d'analyse des formes de connaissance, l'un des enjeux de l'analyse sociologique est sans aucun doute de parvenir à tenir ensemble le point de vue d'une sociologie de l'éducation qui lie à l'étude des rapports aux savoirs la connaissance des inégalités de parcours et d'origines et celui d'une sociologie des savoirs associant la description des pratiques et des

logiques de l'apprentissage à l'analyse des savoirs à s'approprier. Tel est l'objectif visé dans ces pages.

- 8 Cette recherche s'appuie principalement sur l'analyse de soixante entretiens approfondis (dont les durées ont oscillé entre deux heures trente minutes et quatre heures), réalisés auprès de trente étudiants inscrits en troisième année des UFR médicales lyonnaises (en DCEM1¹³), et de trente étudiants inscrits en licence de sociologie à Lyon¹⁴. Ces entretiens ont été construits et menés avec la préoccupation principale de centrer les propos des enquêtés sur la description précise de leurs pratiques. L'une des difficultés de l'investigation empirique résidait dans l'impossibilité sinon d'accéder aux pratiques effectives du moins d'observer directement ces dernières. Une manière de dépasser cette difficulté consistait à prendre en compte, dans l'analyse, les catégories de perception à partir desquelles les enquêtés pensent et énoncent le produit de leurs propres activités¹⁵. Une autre manière consistait à ne pas se satisfaire, comme matériau empirique, des seuls entretiens menés auprès des étudiants et de chercher à croiser entre elles des informations de sources et de nature différentes, à la fois pour les éclairer les unes par rapport aux autres, et pour les étayer ou les nuancer mutuellement. Outre les entretiens eux-mêmes, les résultats de la recherche reposent sur une série de documents écrits, notes de cours, notes de lecture, recueillis auprès des étudiants. La recherche s'appuie également sur une documentation détaillée de l'organisation des études et des programmes, guides d'étudiants des facultés de médecine et de sociologie, guides ThérapiX des études médicales. Nous avons encore procédé à l'analyse de données statistiques dans le cadre d'une étude sur *Les Manières d'étudier*¹⁶ (enquête OVE), de même qu'à la réalisation d'un entretien avec la Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon Nord. Chaque entretien a donné lieu par ailleurs, immédiatement après sa passation, à d'abondantes prises de notes ethnographiques sur le contexte de l'entrevue. Outre le fait que, par ces actes de recherche, il s'agissait 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 également de constituer le plus d'informations possibles en données empiriques exploitables afin de les recouper entre elles et de quadriller au mieux les réalités étudiées.
- 9 S'agissant de privilégier une approche attentive aux modalités concrètes du travail universitaire étudiant, l'étude se prêtait mal à la démultiplication des contextes observés. Notre souci étant de s'intéresser par ailleurs aux effets sociocognitifs de socialisation des matrices disciplinaires, il semblait prudent de s'orienter vers une comparaison du travail universitaire étudiant selon deux matrices disciplinaires fortement différenciées, susceptibles de favoriser une appréhension idéaltypique des principes de variations recherchés. Si d'emblée le choix de la filière sociologie s'est imposé pour des raisons de commodité dans l'accessibilité du terrain, pour les intérêts socio-analytiques que nous trouvions à retourner sur notre propre parcours universitaire, enfin en raison des réalités sociales et cognitives présentées par ce contexte d'études, c'est au long d'un travail de lecture sur l'histoire des enseignements universitaires que le choix des études médicales s'est avéré judicieux pour penser une sociologie comparée du travail universitaire étudiant. Sur bien des points, 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 se différenciaient des études de sociologie mieux que toutes autres, et présentaient ainsi les conditions d'observations recherchées. Quant au choix

d'interroger des étudiants de troisième année, rien ne l'exigeait spécifiquement sinon le souci d'accéder à des étudiants déjà confirmés, socialisés par leur matrice disciplinaire, et susceptibles de nous livrer une gamme relativement large d'expériences sociales en matière de travail universitaire. Interroger des étudiants moins avancés dans le cursus ne nous l'aurait peut-être pas permis. Interroger des étudiants plus avancés dans leurs études, en doctorat de sociologie ou internes en médecine, nous aurait à l'inverse confronté à des étudiants dans une large mesure professionnalisés, dans un rapport au savoir et à l'étude bien particulier, et institutionnellement plus "autonomes".

- 10 S'agissant de diversifier enfin les profils étudiants et de ne pas raisonner à partir d'un étudiant moyen, nous avons fait varier les milieux sociaux des enquêtés. Autant que possible, nous avons cherché à équilibrer le nombre d'étudiants interrogés issus des classes supérieures, des classes moyennes et des classes populaires dans chacune des deux filières d'études. Nous avons ensuite cherché à faire varier le sexe des étudiants sollicités, partant du principe que des variations pouvaient résulter de la division sexuelle du travail. Il importait aussi, afin de ne pas négliger l'influence des conditions matérielles d'existence, de varier les situations des étudiants eu égard à l'exercice d'une activité salariée, des rapports socialement différenciés au travail universitaire pouvant avoir partie liée avec des rapports socialement différenciés à l'activité salariée. Nous souhaitions également, dans l'ordre du raisonnable, ne pas négliger totalement les variations dans les conditions d'habitation des étudiants en retenant notamment des étudiants habitant au domicile parental et en ayant décohabité, le fait de loger au domicile parental pouvant consister en une remise de soi provisoire, affective et économique, et la décohabitation renvoyer à des contraintes matérielles (domestiques, économiques) spécifiques, parfois contradictoires avec le temps des études. Ces variations dans les critères retenus étaient utiles pour ne pas homogénéiser *a priori* la population enquêtée par des choix restrictifs. C'était encore l'occasion de multiplier les points d'approche (d'apercevoir des ressemblances, des différences, des différences dans la ressemblance et des ressemblances dans la différence) mais aussi de se confronter à d'éventuels contre-exemples et à différents principes de variation des pratiques.
- 11 Ce travail procède en plusieurs étapes. Préalable nécessaire à l'appréhension du travail universitaire étudiant et à ses variations, nous établissons, lors d'une première étape, une morphologie sociale générale des deux populations étudiantes enquêtées qui vise à saisir les inégalités liées aux spécificités du recrutement social opéré par chacune des deux filières d'études prises pour objet. Les filières d'études cristallisant, dans la synchronie, un ensemble d'écarts sociaux et culturels engendré dans la diachronie des tris scolaires et sociaux, il importe de commencer par en prendre la mesure afin d'en interpréter le sens et les effets sur l'action d'étudier. Ce tableau général une fois établi, il est ensuite possible d'en réinvestir les acquis dans l'analyse comme autant de lignes de clivages, plus ou moins saillantes, entre étudiants, dans les différents domaines de pratique abordés.
- 12 Une deuxième étape nous conduit à traiter plus directement des savoirs et des relations d'apprentissage tels qu'ils sont mis en œuvre en troisième année de médecine et en licence de sociologie, et à progresser dans la compréhension de la manière dont la nature et les logiques sociales-cognitives des savoirs à s'approprier structurent les pratiques du travail universitaire et les techniques intellectuelles des étudiants. À cet

égard, sociologie et médecine (telles qu'elles sont pratiquées dans les facultés considérées) présentent de fortes variations dans les degrés de formalisation de leurs savoirs et de leurs relations d'apprentissage. Or ces différences en induisent d'autres, plus particulières, du point de vue des manières de connaître, des objectifs du travail universitaire, de la constance et de la prévisibilité des actes à réaliser ou, au contraire, de leur incertitude cognitive...

- 13 Enfin, une dernière étape est consacrée à l'analyse des logiques et des réalités plus concrètes du travail intellectuel-universitaire des étudiants enquêtés. Notre propos n'est évidemment pas exhaustif dans les domaines de pratique qu'il aborde et laisse dans l'ombre nombre d'aspects qui aurait pu trouver leur place dans le cadre de ce travail. Si nous avons cherché à démultiplier les réalités prises en compte, nous avons néanmoins choisi de centrer nos interprétations autour de quelques grands axes du travail universitaire étudiant qui constituent la trame de l'ouvrage. Nous passerons ainsi de l'étude des ruptures inhérentes au passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur à l'étude des temps étudiants, de l'étude des pratiques de lecture et d'écriture à celle des activités de copie. De prime abord, ces différents points d'analyse pourraient sembler limités et partiels. Ils constituent pourtant des domaines centraux du travail universitaire (temporalités, lectures, écritures) et, en tant que tels, des domaines tout désignés pour appréhender les modalités d'après lesquelles s'opèrent des différences. 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 sont en prise.

NOTES

1. Cf. notamment : Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Minuit, 1964 et *La Reproduction*, Minuit, 1970 ; Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H., Establet R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, PCM, 1981 ; Molinari J.-P., *Les Étudiants*, Éditions Ouvrières, 1992 ; Galland O. (dir.), *Le Monde des étudiants*, PUF, 1995 ; plus récemment les Cahiers de l'Observatoire de la Vie Étudiante rendant compte des résultats de l'enquête « Étudiantes, Étudiants : qui êtes-vous ? ».

2. Erlich V., *Les Étudiants, un groupe social en mutation*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nice Sophia-Antipolis, 1996, p. 5-6.

3. Il ne s'agit évidemment pas de jouer un argument contre un autre, l'argument des matrices et des savoirs contre celui des conditions d'origine, ce qui sociologiquement ne serait guère tenable. Les matrices disciplinaires (aux plans cognitifs et didactiques, aux plans de l'organisation matérielle et temporelle...), sont, pour nous, en revanche, une dimension à prendre pleinement en compte. Nous mettons l'accent sur cette dimension non pour tout y rapporter mais plutôt pour pointer l'intérêt d'un aspect qui, en sociologie, reste peu abordé.

4. Sur ces questions, on pourra lire l'entretien entre Johsua S. et Lahire B., « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n° 4/1999/2.

5. C'est ce que laissent entendre P. Bourdieu et M. de Saint-Martin lorsque, 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), ils balaient comme une opposition se livrant « au premier regard » celle existant « entre les écoles littéraires et les écoles scientifiques, si puissantes dans les représentations », in « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », ARSS, 69/1987, p. 3.

6. Bourdieu P., *La Noblesse d'État*, Minuit, 1989.

7. Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers...*, op. cit.

8. Baudelot C. et al., *Les Étudiants, l'emploi...*, op. cit., p. 37.

9. Molinari J.-P., *Les Étudiants...*, op. cit., p. 127.

10. Le Goff J., *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Seuil, 1972.

11. On trouvera de belles figures historiques de la pluralité des formes du travail intellectuel dans Détéienne M. (dir.), *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, PU Lille, 1992.

12. C'est-à-dire le type d'outillage (livres, cours, photocopiés, dictionnaires, annales, schémas, index, lexiques) et le type de techniques de travail (récitations écrites, mémorisations visuelles, lecture informative ou herméneutique, fiches de synthèse, fiches de lecture, notes personnelles, annotations).

13. Deuxième Cycle des Études Médicales 1.

14. Les lecteurs trouveront une méthodologie plus précise, faisant plus largement état du mode de fabrication des résultats de la recherche, dans Millet M., *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat de sociologie, université Lumière-Lyon 2, 2000, p. 201-253. Les contraintes éditoriales forcent à présenter très succinctement des protocoles de recherches qui pourtant mériteraient d'être longuement explicités en ce qu'ils constituent une dimension centrale du processus de production scientifique.

15. Ce qui permet d'éviter de réduire les réalités sociales enquêtées aux représentations que s'en font les êtres sociaux.

16. Lahire B., (collab. de Millet M. et Pardell E.), *Les Manières d'étudier*, La Documentation française, 1997.

Chapitre 1. Le primat de la matrice disciplinaire

- 1 Dans cette recherche, la filière d'études commande l'ordre d'analyse puisqu'elle constitue une matrice de socialisation, particulièrement discriminante, du travail universitaire tandis que les variations des conditions sociales d'origine des étudiants occupent une autre position puisqu'elles spécifient, dans le cadre de chaque matrice disciplinaire, cette socialisation¹⁷. Si la filière d'études est une puissante matrice de socialisation des pratiques, c'est d'abord en tant que *cadre cognitif-disciplinaire spécifique*, articulant une série de propriétés pédagogiques (degré d'encadrement, rythmes d'études, type d'enseignements, sanctions des connaissances) et structurant un ensemble de savoirs (scientifiques ou littéraires, appliqués ou fondamentaux, stabilisés ou en construction, nomologiques ou historiques, intégrés ou polymorphes), dont la définition est relativement indépendante des conditions sociales d'origine des étudiants. C'est ensuite en tant que *filtre social-scolaire spécifique*, variable du point de vue de la valeur sociale/économique et de la légitimité institutionnelle (sévérité de la sélection et de la compétition, valeur des diplômes, débouchés professionnels, visibilité sociale de la filière), qui cristallise en son sein un ensemble d'écarts sociaux et culturels liés aux processus diachroniques de production scolaire des populations étudiantes.

I – ÉCARTS SOCIOCULTURELS ET FILTRAGES DISCIPLINAIRES

- 2 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 inégalement électives et "prestigieuses". Ce passé scolaire, une fois transmué en actif ou passif scolaire, ouvre et ferme des portes, autorise ou non l'entrée dans certains secteurs de l'enseignement supérieur. Bref, lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement supérieur, les étudiants ont déjà fait l'objet d'une multitude de tris scolaires dont découle leur orientation présente. Les sociologues ont depuis longtemps montré que ces tris 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 forme¹⁸. De plus en plus médiatisées par l'école, les inégalités sociales subsistent mais se muent en inégalités de résultats,

d'orientations et de parcours scolaires dans un système de plus en plus hiérarchisé et hiérarchisant. Comme l'écrit J.-C. Passeron :

« Les effets sociaux de la “dévaluation des diplômes” sur le marché du travail et la hiérarchisation des filières qui se sont multipliées assurent par des voies de fonctionnement 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* »¹⁹.

- 3 Les trajectoires scolaires et les chances d'accès à l'enseignement supérieur et à ses différents secteurs sont ainsi statistiquement fortement corrélées aux milieux sociaux d'appartenance et à l'appartenance sexuelle. Autrement dit, les orientations des étudiants dans l'enseignement supérieur, donc l'expérience qu'ils peuvent en faire, qui dépendent largement de leurs parcours scolaires antérieurs, ne sont pas statistiquement indépendantes de leurs conditions sociales d'origine, les parcours scolaires étant eux-mêmes statistiquement fortement corrélés à ces dernières.

1. Cristallisation disciplinaire des écarts socioculturels

- 4 C'est dire que les différentes filières d'études, en raison de l'effet des filtres scolaires, n'accueillent ni ne composent les mêmes publics étudiants sous l'angle du sexe, de l'origine sociale, du capital scolaire²⁰. Les filières d'études subsument un ensemble de différences sociales et culturelles car entre elles existent des écarts qui, outre ceux imputables aux logiques cognitives et pédagogiques, sont d'abord liés aux spécificités sociologiques et statistiques de leur recrutement, c'est-à-dire aux effets diachroniques de triage de leurs populations étudiantes. En comparant les manières de travailler dans deux matrices disciplinaires, la médecine et la sociologie, c'est à des différences dans la composition sociale des publics et dans les niveaux de sélection, dans les chances objectives d'avenir et les degrés d'encadrement, dans la nature des savoirs et les relations d'apprentissage que l'on est renvoyé. Si l'on peut théoriquement penser le travail universitaire étudiant comme le produit de l'effet combiné d'une matrice de socialisation disciplinaire et de conditions sociales d'origine spécifiques qui contribuent à discriminer les pratiques et leurs modalités, on ne peut faire non plus comme s'il y avait là deux ordres de réalités séparés²¹. Tout irait bien si ces niveaux de la réalité sociale étaient effectivement séparés l'un de l'autre, si les conditions sociales d'origine et par extension les trajectoires scolaires des étudiants n'étaient en rien liées à la filière d'études suivie, si les différentes conditions sociales avaient une égale probabilité statistique et sociologique de se retrouver dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, bref s'il était possible de raisonner “toutes choses étant égales par ailleurs”. Or, bien loin d'avoir affaire à deux ordres de réalité séparés, les liens qui s'établissent entre les matrices disciplinaires d'une part et d'autre part les conditions sociales des étudiants ne s'opèrent jamais par pure contingence sociologique. Le raisonnement sociologique perdrait en signification historique²² (et en pouvoir de comparaison) si l'on devait ne pas voir ce qui profondément unit les

conditions sociales d'origine des étudiants aux différentes matrices de socialisation disciplinaire. Les premières sont une dimension constitutive de la filière d'études ou du groupe de filières d'études auquel elles sont attachées à un moment donné du temps, qui livrent toujours, pour peu que Ton ne raisonne pas de façon idiographique²³, un ensemble sociologiquement pertinent d'informations sur les logiques sociales qui y sont à l'œuvre : légitimité institutionnelle d'une discipline, valeur social/économique des diplômes, cohérence des attentes, statut et sens des études.

2. Spécification des effets d'appartenance disciplinaire par les conditions sociales d'origine

- 5 On objectera sans doute que les filières d'études ne composent jamais des publics totalement homogènes sous l'angle du passé scolaire ou de l'origine sociale. Cependant, les populations étudiantes des différentes filières d'études étant le produit d'un processus de production diachronique et se définissant, dans leurs spécificités, par un certain passé social et scolaire, on comprend que, la sélection des sous-populations étant effectuée, les écarts socioculturels entre les étudiants soient plus accentués d'un point de vue interdisciplinaire que d'un point de vue intradisciplinaire, quand bien même les inégalités intradisciplinaires peuvent être, d'un secteur d'enseignement à l'autre et en raison même du caractère inégalement sélectionné des sous-populations étudiantes, plus ou moins importantes. Une fois ce travail de sélection et donc de production diachronique réalisé, les étudiants d'une même filière d'études, précisément réunis par un certain passé social et scolaire, sont sociologiquement plus proches les uns des autres, quelles que soient par ailleurs leurs conditions sociales d'origine, que ne le sont, par exemple, deux étudiants de même origine sociale mais scolarisés dans deux filières d'études différentes, et ayant connu par-là même un parcours scolaire différent.
- 6 Cette affirmation ne signifie toutefois pas que les différences dans les conditions sociales d'origine n'ont pas d'effets perceptibles sur les pratiques ou les représentations du travail universitaire. Celles-ci gardent toute leur pertinence sociologique tant elles peuvent être au principe de représentations du travail universitaire, de manières de travailler et de suivre des études différentes. Mais une fois que les étudiants de diverses conditions ont été classés, sélectionnés, et orientés dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, c'est à l'intérieur de chaque discipline que leur influence est perceptible. C'est pourquoi on peut dire que les conditions d'origine spécifient, dans le cadre de chaque discipline, les pratiques et les représentations du travail universitaire. 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 (...) ne prennent tout leur sens que dans le contexte de la carrière comme seule totalité concrète »²⁴, que l'on peut conclure hâtivement à 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 moins) dans la pure synchronie.
- 7 L'analyse devrait inciter à plus de prudence dans les conclusions, et à ne pas voir dans l'affaiblissement des effets de l'origine sociale des étudiants mesurés dans la pure synchronie l'indice d'un dépérissement de son influence²⁵, ni dans la complexification

de l'enseignement supérieur le résultat d'un fractionnement indéfini du monde étudiant qui interdirait désormais d'en comprendre les expériences à partir des critères classiques de l'analyse sociologique²⁶. On ne peut faire comme si des variables comme l'origine sociale ou le sexe fonctionnaient encore, dans ce contexte, comme de véritables variables indépendantes puisque celles-ci exercent l'essentiel de leurs effets à travers la médiation des trajectoires scolaires, des sélections et des orientations différentielles qu'elles ont initialement engendrées. Il ne faut pas oublier, en effet, que l'origine sociale joue d'une part sur la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur, d'autre part sur la probabilité très inégale d'accès aux différents secteurs de l'enseignement supérieur, enfin sur la probabilité tout aussi inégale de mener des études longues²⁷. Lorsqu'ils entrent 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. Ils sont des étudiants de telle ou telle origine sociale ayant connu tel ou tel parcours scolaire, telle ou telle orientation, telle ou telle sélection, et occupant telle ou telle position dans l'espace des positions de l'enseignement supérieur. Bref, ils sont des étudiants transformés par l'action des tris et des sélections scolaires. Dans ces conditions, on ne peut espérer saisir les formes du travail universitaire étudiant 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...) appréhendées synchroniquement, mais qu'ils sont le produit de ces caractéristiques après transformation diachronique dont l'effet s'objective, dans la synchronie, par le fait d'accéder à une position universitaire particulière dans la hiérarchie des positions universitaires. 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, une position universitaire spécifique dans la hiérarchie des positions universitaires (classes préparatoires ou BTS, littéraires ou scientifiques) et disposant du champ des possibles (scolaires, cognitifs, professionnels...) afférent à cette position.

II – LA MATRICE DISCIPLINAIRE COMME UNIVERS PARTICULIER D'EXIGENCES

- 8 Les filières d'études constituent des matrices de socialisation particulièrement discriminantes du point de vue des formes du travail universitaire en raison, d'autre part, de la spécificité sociocognitive des logiques intellectuelles et pédagogiques mises en œuvre. D'une matrice disciplinaire à l'autre, les étudiants ont affaire à des *types de savoirs et des contextes pédagogiques ou didactiques* différenciés qui ne supposent ni les mêmes outils de travail, ni les mêmes objectifs de connaissance, ni par conséquent les mêmes techniques et représentations du travail universitaire. Lorsqu'ils entrent dans une filière d'études, les étudiants pénètrent un univers particulier, relativement autonome, de savoirs, de pratiques et d'exigences, sur lequel se calent leurs comportements quelles que soient par ailleurs leurs conditions sociales d'origine²⁸.
- 9 Cela ne signifie évidemment pas que l'on a affaire, au sein d'une même filière, à des pratiques estudiantines homogènes. Les différences de condition sont susceptibles de générer des styles de pratiques et de représentations du travail universitaire distincts. Mais ce n'est jamais que dans les limites imposées par la nature même des actes du travail universitaire à fournir (fréquentation d'auteurs, enquêtes empiriques,

mémorisation des cours, exercices d'entraînement), et des exigences incompressibles de la matrice disciplinaire (emploi du temps, contraintes de rendus). En ce sens, on comprend que le travail universitaire étudiant puisse d'abord varier d'une matrice disciplinaire à l'autre puisque change avec elle les contenus des savoirs et les objectifs du travail à fournir. C'est ensuite dans l'espace de ces jeux intellectuels que les différences de conditions peuvent imprimer au travail universitaire 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 contraintes de base. En cela, ils restent parents et moins éloignés des phrasés par lesquels également les pratiques d'un autre espace de jeux intellectuels sont appropriées.

- 10 Ainsi que nous l'exprimions à travers une métaphore sportive mettant en scène deux sports collectifs, le football et le rugby :

« 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. Établir 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 »²⁹.

- 11 De ce point de vue, les matrices disciplinaires 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 universitaire assez différents et *relativement indépendants* des conditions sociales d'origine des étudiants.

III – MORPHOLOGIE DES DEUX POPULATIONS ÉTUDIÉES

- 12 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 lorsque 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 termes de strict accroissement du volume des effectifs mais en termes de dépérissement des privilèges sociaux³⁰, ou de nivellement des modes de vie étudiants³¹. Contre la propension à voir dans l'accroissement du volume des effectifs universitaires l'indice d'une baisse générale 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. Tout d'abord, la « démographisation »³² du supérieur et l'élargissement de sa base de recrutement ne doivent pas faire oublier qu'aujourd'hui encore seule une large minorité des jeunes en âge d'accéder à ce niveau d'études y parviennent effectivement. Suivre des études supérieures demeure, même avec des nuances, le privilège du petit nombre³³. Les chances sociales d'accès à l'enseignement supérieur et à ses différents secteurs sont ensuite encore loin 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 souvent bien différentes.

1. Tableau des conditions d'accès à l'enseignement supérieur

a) Inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur

- ¹³ 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 tandis 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 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 agriculteurs³⁴. Les écarts ont certes été réduits ces quarante 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 seulement quatre fois supérieure³⁵. 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 fournissent, pour leur part, 30 % des étudiants pour seulement 10 % de la population active³⁶. C'est donc, aujourd'hui encore, à une toujours forte sur-représentation des classes supérieures et à une non moins forte sous-représentation des classes populaires dans l'enseignement supérieur que l'on a affaire. De même, si les écarts dans les chances statistiques d'accès à l'enseignement supérieur ont considérablement diminué 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 cependant considérable si l'on précise par ailleurs que les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures bénéficient des chances statistiques de longévité scolaire les plus fortes³⁷ et conservent, dans une 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 rares.

b) Répartition des étudiants selon l'origine sociale

- ¹⁴ S'il faut rappeler que l'Université constitue, quel que soit le groupe social, la modalité d'accès à l'enseignement supérieur la plus fréquente³⁸ – il en va de même pour les filières "Lettres et sciences humaines"³⁹ –, 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 filières d'études.

Tableau 1. *Origine sociale et type d'études supérieures (% en colonnes)*

PCS du parent de référence	CPGE	IUT	STS	Droit/ Sc. Po.	Sc. éco.	Sc.	Let. & Sc. hum.	Méd.	Ens.
Agriculteur	2,7	4,3	6,0	3,1	2,9	3,8	3,2	2,9	3,6
Ouvrier	11,1	19,6	30,1	13,2	12,7	14,3	19,1	10,1	17,0
Employé	10,3	18,3	23,6	16,2	18,0	15,8	17,2	11,4	16,7
Art. Com.	5,9	9,0	7,3	9,3	7,6	6,8	8,2	7,8	7,9
Prof. int.	18,3	20,2	17,5	17,3	17,1	18,4	18,6	14,9	18,1
Cad. sup.	49,5	24,4	11,6	36,1	38,9	36,9	28,4	48,7	32,3

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

- 15 Si l'on considère la répartition des étudiants par l'origine sociale, la hiérarchie sociale des filières⁴⁰ s'étend des classes préparatoires aux grandes écoles et des facultés de médecine – les plus sélectives et “bourgeoises” dans leur recrutement puisque pas moins de 49,5 % 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 classes supérieures. Ces étudiants représentent encore 24,4 % des effectifs 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 la catégorie sociale dans l'ensemble de l'enseignement supérieur étant de 32,3 %. En revanche, les enfants d'ouvriers et d'employés représentent respectivement 30,1 % et 23,6 % des effectifs STS, 19,6 % et 18,3 % des effectifs IUT, 19,1 % et 17,2 % des effectifs de Lettres et sciences humaines, contre seulement 11,1 % et 10,3 % des effectifs CPGE, 10,1 % et 11,4 % seulement des effectifs en médecine. Les études courtes et techniques (IUT, STS), relative ment peu prestigieuses mais bien encadrées et professionnalisantes, qui offrent aux étudiants peu sûrs de leurs capacités scolaires le moyen d'échapper à l'anonymat universitaire des premiers cycles, sont celles dont la part d'étudiants issus des milieux populaires est la plus conséquente. À l'inverse, plus les études sont sélectives et prestigieuses, plus la part des étudiants issus des classes supérieures 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, du Droit, et des Sciences économiques où les étudiants issus des cadres et professions intellectuelles supérieures sont assez nettement sur-représentés.

c) Répartition des étudiants selon l'origine scolaire

- 16 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 scolaire de ce capital (série sélective, mention). D'un côté et pour simplifier, on trouve les filières à dominante scientifique qui recrutent l'essentiel de 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 des classes préparatoires scientifiques dont les étudiants viennent pour 69,7 % d'un baccalauréat C (14 % de E, 13,3 % de F), des Sciences avec 46,9 % et 38,5 % de baccalauréats C et DD', de Médecine avec 50,8 % et 39,4 % des étudiants détenteurs d'un baccalauréat DD' et C.

Tableau 2. *Type de baccalauréat et types d'études supérieures (% en lignes)*

	A	B	C	DD'	E	F	G	Pro	Étranger	Équivalence
CPGE Litt.	45,6	18,7	30,2	4,6	-	-	0,4	-	0,5	-
CPGE scient.	0,4	-	69,7	2,3	14,0	13,3	0,2	-	0,2	-
Lettres	59,8	13,9	4,0	4,8	-	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
Ensemble	18,7	16,8	19,8	20,3	2,1	6,3	9,6	1,4	2,7	2,2

Grignon C. et al, *Les Conditions op. cit.*, p. 26-27.

- 17 De l'autre côté, les filières à dominante littéraire (au sens large) recrutent la majorité de leurs étudiants dans les rangs des baccalauréats littéraires A et B. C'est le cas des filières Lettres dont les étudiants viennent pour 59,8 % de A et pour 13,9 % de B, des Sciences humaines avec 34,3 % et 23,1 % de baccalauréats A et B, 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 dont l'une des particularités est toutefois d'accueillir un grand nombre d'élèves issus d'un baccalauréat C (30,2 %), à la fois parce que de cette série sont issus les élèves scolairement les plus sélectionnés (voie royale du secondaire) et que, par ailleurs, le passage des sections scientifiques aux sections littéraires reste scolairement plus accessible que le mouvement inverse (des lettres aux sections scientifiques ou techniques). C'est 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 est 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 littéraire exclut pratiquement l'orientation dans un cursus scientifique ou technique, un nombre non négligeable d'étudiants de formation secondaire scientifique s'oriente vers les sections littéraires du supérieur, ces dernières exigeant des compétences supposées moins spécifiques et techniques que les filières scientifiques, c'est-à-dire censées être plus générales et généralement partagées. Ajoutons que ce sont également les filières les plus sélectives qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention. On peut de ce point de vue distinguer,

d'une part, les classes préparatoires où les détenteurs d'un baccalauréat avec mention sont largement sur-représentés (trois quarts des effectifs), et les UFR où leur nombre est 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 % d'étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention, et les disciplines parmi les moins sélectives au nombre desquelles on trouve les Sciences humaines avec seulement moins d'un quart des étudiants détenteurs d'un baccalauréat avec mention.

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

- 18 L'accroissement quantitatif des effectifs étudiants et l'arrivée massive de nouvelles catégories de population n'ont pas affecté de la même manière les différents secteurs de l'enseignement supérieur. Les étudiants "nouveaux entrants", issus des couches de population 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 comme les filières littéraires. Ensuite, les secteurs traditionnellement fermés comme les CPGE ou la médecine ont continué à limiter le volume de leurs populations et à recruter majoritairement ces dernières parmi les étudiants de hautes origines sociales, scolairement performants, échappant ainsi aux conséquences les plus patentes d'une croissance massive des effectifs étudiants, c'est-à-dire à la dévalorisation de leurs titres, à l'"hétérogénéisation" de leur public et à l'étiollement de leur encadrement pédagogique. Si l'on excepte les STS dont les effectifs ont été multipliés par vingt depuis leur création⁴¹, ce sont les secteurs littéraires de l'enseignement supérieur qui d'abord ont vu croître leurs effectifs dans des proportions extrêmement importantes (les sciences humaines tout particulièrement). En revanche, les effectifs des classes préparatoires n'ont guère évolué tandis que ceux de médecine ont décliné avec l'instauration, dès 1971, d'un concours sanctionnant l'entrée en deuxième année. Cet accroissement différentiel des effectifs est venu sinon multiplier du moins renforcer les écarts entre les publics étudiants. Tandis que les secteurs fermés de l'enseignement supérieur trouvent dans la sélection le moyen de limiter leurs effectifs, les moins sélectifs doivent gérer des publics massifs, socialement, économiquement et scolairement disparates, notamment avec l'arrivée d'étudiants de première génération. La sélection, en triant un nombre limité d'étudiants spécifiques, compose des publics relativement homogènes et assure aux filières qui y recourent les conditions d'une adéquation maximale entre les dispositions des étudiants et les exigences de la formation. Le nombre, au contraire, est source d'hétérogénéité entre les étudiants⁴². Moins les filières d'études opèrent une sélection et plus elles laissent leurs portes ouvertes à des populations d'horizons différents dont les principes d'appréciation et d'évaluation ont toutes les chances de présenter de fortes divergences. C'est ainsi que l'inégale dispersion disciplinaire des populations étudiantes peut déterminer des variations intradisciplinaires inégalement accentuées dans les rapports aux études et au travail universitaire.
- 19 C'est là une première différence entre les études de médecine et les études de sociologie. Ce qui ne manque pas de frapper le chercheur travaillant sur le travail universitaire des étudiants inscrits en médecine et en sociologie, c'est l'aspect

inégalement uniforme et régulier de la pratique intellectuelle. Alors que le travail universitaire des étudiants médecins se présente sous l'aspect d'actes relativement stables, celui des étudiants sociologues s'offre sous un jour plus disparate. Cette inégale disparité des formes intradisciplinaires du travail universitaire résulte pour une part de l'inégale dispersion des deux populations sur le plan du capital scolaire et des parcours sociaux, et pour une autre des variations dans la nature sociale-cognitive des savoirs et des relations d'apprentissage (encadrement, type d'exercices, type de tâches, structure des corpus de connaissances...). C'est dire qu'on ne comprendrait qu'imparfaitement les formes (inégalement disparates) que prend, d'une matrice de socialisation disciplinaire à l'autre, le travail universitaire si l'on devait omettre de rendre compte des caractéristiques scolaires et plus généralement sociales de chacune des deux populations étudiantes étudiées.

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

- 20 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 des PCS (Professions et Catégories Socio-professionnelles⁴³) 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.

a) Conditions sociales d'origine : niveau d'instruction, niveau de revenu et professions des parents

- 21 48,7 % des étudiants médecins ont des 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 (% en lignes)

	Agriculteur	Ouvrier	Employé	Artisan, commerçant	Professions intermédiaires	Cadres etc.
Sciences Humaines	3,3	18,8	19,9	8,4	17,9	29,0
Médecine	2,9	10,1	11,4	7,8	14,9	48,7

Grignon C. et al, *Les Conditions...*, op. cit., p. 14.

- 22 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, plus fréquemment 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 (% en lignes)

	Études primaires	Études techniques	Études secondaires	Niveau baccalauréat	Diplôme pro. post-bac	Diplôme enseignement supérieur
Sciences Humaines	21,1	21,4	13,0	13,0	6,2	20,9
Médecine	13,9	12,9	10,2	11,1	7,1	42,4

Grignon C. et al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 15.

- 23 Enfin, les étudiants médecins sont majoritairement issus 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 “20001 F/25000 F” (3049,13€/3811,23€) et “25 001 F (3811,38 €) 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 “5001 F/10 000 F” (762,4 €/1524,45 €) et 22,3 % entre “10 001 F/15 000 F” (1524,64 €/2286,74 €).

Tableau 5. Niveau de revenu mensuel des parents en francs (% en lignes)

	< à 5000 F	5001 F à 10000 F	10001 F à 15000 F	15001 F à 20000 F	20001 F à 25000 F	> à 25001 F
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 C. al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 16.

b) L’inégale dispersion des origines scolaires

- 24 En prenant pour indicateur de l’origine scolaire la série du baccalauréat suivie, les deux populations diffèrent non seulement par leurs origines mais également par l’inégale homogénéité de ces dernières. Alors que les étudiants en médecine sortent des mêmes séries du secondaire, à la fois prestigieuses et scientifiques, les étudiants de sociologie montrent une dispersion importante.

Tableau 6. Répartition des étudiants par série du baccalauréat selon l’appartenance disciplinaire (% lignes)

	A	B	C	DD’	E	F	G	Bac Pro.	Bac Étranger	Équivalence
Sciences Humaines	34,3	23,1	7,0	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 C. et al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 26-27.

- 25 La répartition des étudiants en médecine selon l’origine scolaire montre 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 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, en pourcentages cumulés, plus de 20 % des effectifs et les étudiants issus d'un baccalauréat G encore 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 de sciences humaines sont loin de partager la même culture scolaire de base.

c) L'inégale "fortune" des scolarités secondaires

- 26 En prenant pour indicateur 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 (% en lignes)

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

Grignon C. et al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 26-27.

- 27 Les étudiants en médecine sont deux fois plus nombreux que les étudiants en sciences humaines à détenir une mention au baccalauréat : 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. Si l'on en juge par les caractéristiques de notre échantillon, les étudiants de sociologie interrogés sont en outre deux fois plus nombreux que les étudiants médecins à avoir redoublé au moins une classe au cours de leur scolarité secondaire. De même, un cinquième des sociologues (6/30) enquêtés a été contraint, pour décrocher le baccalauréat, de passer "l'oral de rattrapage", lequel est imposé à 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. Aucun étudiant médecin n'est concerné par cette épreuve.
- 28 Pour conclure sur ce point, les étudiants de médecine enquêtés se caractérisent par un niveau de "performance scolaire" 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 qu'ils sont issus de filières secondaires plus sélectives que celles dont proviennent les étudiants sociologues. Enfin, l'origine scolaire des étudiants inscrits en sciences humaines est clairement plus hétérogène que celle des étudiants médecins détenteurs, sauf exception, d'une même culture scolaire de base.

NOTES

17. La formule est empruntée à Passeron J.-C., Singly F. de : « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de science politique*, 1984/1.
18. Queiroz J.-M. de, *L'École et ses sociologies*, Nathan, 1995, p. 13-20.
19. Passeron J.-C., *Le Raisonnement sociologique*, Nathan, 1991, p. 100.
20. Grignon C., Gruel L., Bensoussan B., *Les Conditions de vie des étudiants*, La Documentation française, 1996, p. 11-30.
21. Lahire B. (collab. de Millet M. et Pardell E.), *Les Manières...*, op. cit., p. 15.
22. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., p. 79-88.
23. *Ibid.*
24. Bourdieu P., Passeron J.-C., Saint-Martin M. de (dir.), *Rapport pédagogique et communication*, Mouton/La-Haye, 1965, p. 44.
25. Galland O. (dir.), *Le Monde des étudiants*, PUF, 1995.
26. Dubet F. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994.
27. Cf. Grignon C. (dir.), *Les Conditions de vie des étudiants*, PUF, 2000.
28. Millet M., « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n° 4/1999/2.
29. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 14.
30. Passeron J.-C., « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in Verger J. (dir.), *Histoire des universités en France*, Privat, 1986, p. 409.
31. Le lecteur ne manque pas d'être déconcerté par le manque de nuance descriptive dont font preuve certains auteurs qui, face à la complexification sans précédent de l'enseignement supérieur, parlent de "moyennisation" du public étudiant pour caractériser sociologiquement l'univers étudiant : les étudiants sont « plutôt des jeunes de classes moyennes (soit par origine, soit par aspiration) qui partagent les valeurs de ce milieu », Galland O. (dir.), *Le Monde...*, op. cit., p. 202-203. Outre le caractère contestable de telles assertions, on peut s'interroger sur la pertinence sociologique d'un discours qui traite inévitablement des étudiants en général là où les études montrent qu'il n'existe pas d'étudiant moyen, mais une pluralité de profils étudiants. On pourrait montrer sans peine les connivences de ce type de description avec l'idéologie consensuelle 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. On trouvera une bonne analyse de ce type de conceptualisation chez Aymard M., Grignon C., Sabban F., « À la recherche du temps social », *Le Temps de manger*, MSH, INRA, 1993, p. 28.
32. Terrail J.-R., *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, PUF, 1990.
33. Erlich V., *Les Nouveaux étudiants*, Armand Colin, 1998, p. 45.
34. Grignon C et al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 11-12.
35. Erlich V., *Les Étudiants, un groupe...*, op. cit., p. 180.
36. *Ibid.*, p. 183.
37. *Ibid.*, p. 209.
38. *Ibid.*, p. 168.

39. Aujourd'hui, les littéraires représentent 38 % de la population universitaire, Erlich V., *Les Nouveaux...*, *op. cit.*, p. 47.
40. Grignon C. et al., *Les Conditions...*, *op. cit.*, p. 12-14.
41. Molinari J.-P., *Les Étudiants*, Éditions Ouvrières, 1992.
42. Certeau M. de, *La Culture au pluriel*, Le Seuil/Points, 1993, p. 94.
43. Anciennement CSP.

Chapitre 2. L'entrée dans l'enseignement supérieur

- 1 Les modalités d'après lesquelles s'effectue le "choix" de la filière d'études montrent une deuxième différence entre les deux populations étudiées. Alors que l'on entre en médecine de façon élective, c'est plus négativement que les étudiants de sociologie "choisissent" leur matière d'études. L'orientation en sociologie ne constitue généralement, dans les faits, qu'un deuxième voire un troisième "choix" et 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 de manière élective.

I – L'ORIENTATION DANS LES ÉTUDES MÉDICALES

- 2 À l'étude, trois grands processus peuvent être mis au jour pour décrire les modalités d'orientation dans le cursus des études médicales dont deux sont relativement marginaux. Le premier, largement dominant, concerne les étudiants pour qui l'orientation dans le cursus des études médicales réalise, au moins dans l'ordre du discours, une "aspiration" projetée depuis plusieurs années. Le deuxième 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 devenir scolaire à la fin des études secondaires, ont expérimenté une ou plusieurs orientations dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur avant de se réorienter non par suite d'un "échec" mais par désintérêt pour les études engagées. 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 au hasard, quelquefois après avoir vu leur candidature rejetée dans d'autres filières comme des BTS ou IUT.

1. Médecine par "vocation" professionnelle

- 3 Si quelques étudiants entrent en médecine par le détour de réorientations, force est de constater que cette orientation constitue, pour l'immense majorité de nos enquêtés (24/30), un premier choix. Ces étudiants prennent d'emblée les études médicales pour inscription dans l'enseignement supérieur. Les études de médecine, qui s'inscrivent

dans la continuité des études secondaires, constituent 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 qui résument parfaitement le sentiment général. L'orientation universitaire de ces étudiants laisse, rétrospectivement, une indéniable impression d'assurance. Les études de médecine ne sont jamais présentées sous l'angle d'une orientation négative ou d'un choix forcé. On ne fait pas médecine « *par dépit* ».

« Enquêteur : *Moi ce qui m'intéressait (sourire), c'était médecine. C'est vrai que ça m'est venu assez tard [...] ça m'est venu entre la seconde et... la première [...] Puis tout ce qui était math (...) derrière le médecin, il y a une image qui me plaît bien* ». {Baccalauréat C, mention Très bien ; Père : Technicien supérieur (niveau BTS), maître d'œuvre en bâtiment ; Mère : Contrôleur divisionnaire France Télécom}

« M.M. : *C'est ce que vous vouliez faire ?*

Enquêteur : *Ouais. Depuis que j'ai six ans !* »

{Baccalauréat D, mention Assez bien ; Père : Ouvrier non qualifié ;

Mère : Coiffeuse (CAP)}

« *C'était la seule chose que j'ai voulue. Je me suis inscrite en première année de médecine, [...] C'était vraiment ce que je voulais faire. 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)}

- 4 C'est la réalisation d'une "aspiration professionnelle" qui prime et qui gouverne l'orientation. Les étudiants médecins invoquent davantage leur goût pour la "chose" médicale et la figure sociale du médecin que le souci pragmatique des débouchés professionnels⁴⁴. Non parce que ces étudiants ne seraient pas préoccupés par cette question. Mais ils trouvent dans le caractère finalisé de la formation médicale et dans l'avenir objectif qui lui est associé suffisamment d'assurances sur le futur pour ne plus en faire, rétrospectivement dans leurs propos, une préoccupation de premier plan. C'est sur le mode du "choix", du "projet" voire de la « *vocation* », que cette orientation trouve 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) continue d'exercer un indéniable pouvoir de séduction sur les étudiants. Certains, particulièrement les étudiantes, mettent au principe de leur penchant l'image séduisante d'une médecine humaniste, tournée vers les autres, au service d'autrui, celle du médecin de campagne 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 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)}

- 5 Mieux dotés scolairement que les étudiants sociologues, les étudiants médecins trouvent dans le caractère sélectif de leur formation, dans l'image socialement valorisée et valorisante du métier, dans la visibilité sociale de la profession ainsi que dans le champ des possibles relativement élargi qui s'offrait à eux après le baccalauréat, un ensemble de conditions sociales nécessaires pour vivre pleinement leur orientation comme un "choix véritable". On est loin du sentiment de dépossession que les étudiants de sociologie souvent éprouvent face à leur destin scolaire. Les étudiants qui ont eux-mêmes des médecins dans leur entourage familial font en outre volontiers de leur "tendre enfance" le moment de leurs premières inclinations. Ces derniers font alors remonter leur goût pour la « blouse blanche » à leurs plus jeunes années. « *Tout petit déjà* », ces étudiants affirment avoir été « attirés » par la médecine. C'est avec un certain "bonheur" (excitation, enthousiasme, rires) que le sujet est abordé.

« Enquêté : 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).

« Enquêtée : 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'aurais 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).

- 6 Le milieu familial exerce ici une influence incontestable sur l'orientation et les représentations de ces étudiants qui, dès le plus jeune âge et en raison de leurs origines, 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. On comprend donc que l'orientation en médecine puisse être ici, plus qu'ailleurs, exprimée sur le mode de la "vocation" professionnelle qui puise ses racines dans la précocité du rapport de ces étudiants avec la figure du médecin.

2. Des réorientations scolairement cossues

- 7 Si la grande majorité des étudiants s'inscrivent directement en médecine sans passer par d'autres filières d'études, ce qui est déjà le signe d'un *bon sens de l'orientation*, il est des exceptions. Quelques étudiants (3/30) intègrent les études de médecine à la suite d'une ou plusieurs réorientations. Il convient d'en préciser les contextes car, au-delà des différences entre les cas de figures regroupés ici, ces réorientations ont peu de points communs avec celles d'étudiants scolairement démunis ou "déboussolés". Elles sont plutôt le fait d'étudiants fortement dotés scolairement (et socialement) qui, en sortant du lycée, bénéficient d'un champ de possibles élargi et disposent de plusieurs flèches à leur arc scolaire. On peut distinguer deux cas de figures qui diffèrent sensiblement par les processus de réorientation qu'ils donnent à voir.

- 8 Le premier, qui concerne deux de nos enquêtés, renvoie à des étudiants détenteurs de baccalauréats scientifiques avec mention. Peu fixés sur le choix de leurs études post-secondaires 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 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, 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. Dans les deux cas, les réorientations ne sont pas 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 prestigieux⁴⁵. On ne peut donc mettre sur le même plan ces réorientations et celles des étudiants sociologues qui, nous le verrons, sont souvent plus proches 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 de ses études. Il entre en Mathématiques Supérieures pour « suivre » ses copains. Mais ces études ne lui plaisent pas. Il termine son année scolaire avec succès mais décide de ne pas poursuivre dans cette voie. Sur les conseils d'anciens camarades, il se réoriente en classe préparatoire HEC. 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 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 mention mais souhaite changer d'orientation et faire autre chose. Elle tente une inscription en médecine. {Baccalauréat A2, mention Assez bien ; Père : Médecin généraliste ; Mère : au foyer, diplôme d'infirmière}

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

- 9 Contrairement à la modalité dominante d'orientation en médecine, c'est le caractère relativement imprévu de l'inscription dans la filière médicale qui réunit les étudiants en présence (3/30). Ces derniers, scolairement moins pourvus et d'origine sociale moins élevée, ne font pas de leur situation universitaire présente le produit d'un dessein tracé à l'avance. C'est une fois le baccalauréat en poche, et parfois à la suite de tentatives malheureuses pour entrer en IUT ou en orthophonie, que ces étudiants se sont interrogés sur l'avenir de leurs études. 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 se racontent. Les études de médecine n’étaient pas, dès l’abord, entrevues comme une orientation possible. C’est à la dernière minute, presque dans l’urgence, qu’ils se sont décidés. Tout se passe comme si l’orientation en médecine « était la réponse improvisée à une situation relativement imprévue »⁴⁶ : 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 socialement programmé ou que l’on n’osait espérer pour soi-même.

- 10 Le caractère impromptu de l’orientation semble d’abord lié à une expérience et une perception spécifiques de l’avenir dans l’enseignement supérieur : les études médicales ne se profilaient pas comme un avenir “pensable” ou “possible” (ce n’est pas pour nous), ceci en raison de la traduction sur le plan des espérances subjectives des chances d’avenir scolaire objectives. Ces étudiants comptent au nombre des rares enfants de milieux faiblement scolarisés où parents, frères et sœurs, n’ont pas fait de longues études. Ils sont étudiants de première génération. L’accession à l’enseignement supérieur constitue donc pour eux une situation relativement inédite qu’ils ne pouvaient affronter en s’appuyant sur une expérience familiale préalable. L’accès aux études supérieures de ces enquêtés comportait davantage d’incertitudes ou d’aléas que pour un enfant trouvant dans cette même situation une destinée scolaire “attendue” ou “ordinaire”, et bénéficiant ainsi 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, en raison même de leur histoire sociale, un avenir improbable, donc relativement imprévu. En définitive, c’est 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 qu’ils semblent alors avoir vécu comme un pari sur l’avenir.

« 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 {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’électromécanique ; un autre frère plus âgé travaillant en usine (niveau baccalauréat)}.*

« Enquêté : *J’ai fait une première F6 que j’ai passé sans problème, j’ai fait une terminale que j’ai réussie, et après je suis arrivé en médecine, un peu comme ça, la fleur bleue au fusil [...] 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, 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. (...) 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 dit : “je vais faire une année de médecine pour essayer de m’habituer un peu à ce que je devais faire plus tard, et puis ben 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 ! Je me suis inscrit je crois le dernier jour. Quand j’ai vu le programme, j’halluciniais [...] Cela a été des coups de tête [...] 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), comme un coup de tête, ça a mûri après ce coup de tête. » (Baccalauréat F6, mention Assez bien ; Père : Analyste programmeur (niveau seconde) ; Mère : au foyer (CAP de couture) ; un frère gardien d'un lycée (niveau CAP)).

II – L'ORIENTATION DANS LES ÉTUDES DE SOCIOLOGIE

- 11 Dans l'objectivité des faits, lorsqu'on reconstruit les modalités concrètes par lesquelles les étudiants de sociologie enquêtés sont entrés dans leur filière d'études, on constate que pratiquement aucun d'entre eux ne pensait faire de la sociologie. Lorsqu'ils sortent du lycée, les futurs étudiants n'ont 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 s'y orienter. Contrairement à la modalité dominante d'orientation dans le cursus médical, ce n'est que par la force des choses, au fil des engrenages successifs et des limitations objectives, que ces étudiants se dirigent vers les études de sociologie : à la suite d'un échec dans une autre filière d'études, parce qu'ils n'ont pu entrer dans le cursus de leur choix, faute de vocation positive. Six grands processus permettent de rendre compte des modalités d'orientation dans les études de sociologie qui, bien que distincts, ne s'excluent pas nécessairement les uns les autres. Le premier renvoie à des processus de réorientation. Les étudiants concernés se sont préalablement orientés dans une autre filière d'études (Droit, AES, Sciences économiques) avant de se tourner vers la sociologie, le plus souvent à la suite d'un échec, parfois par répulsion des études engagées. Le deuxième se rapporte aux étudiants dont les préférences d'orientation allaient vers un autre cursus d'études mais qui, n'ayant pu exaucer leurs vœux, se sont rabattus sur la sociologie. On trouve également des étudiants qui se sont directement inscrits en sociologie mais "au petit bonheur la chance", faute d'une "attirance" particulière (socialement constituée) pour un type d'études donné. Un quatrième processus renvoie à ceux qui entrent à l'Université dans l'objectif premier d'y décrocher une licence pour tenter ensuite leur chance à des concours. 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, soit à la suite d'une période d'activité professionnelle, pour changer de métier. 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 qui, au sortir du secondaire, ont d'emblée souhaité s'inscrire en sociologie.
- 12 C'est à un ensemble de parcours souvent tourmentés que nous avons affaire ici, qui montrent l'éventail des expériences que les étudiants sociologues réunissent en un même public. Les parcours qui se dessinent ainsi n'ont guère l'assise des parcours des étudiants médecins. Au total, la sociologie fait office de « discipline refuge ». Le constat recouvre toutefois un sens différent de celui qu'établissaient P. Bourdieu et J.-C. 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 »⁴⁷, c'est davantage aujourd'hui au sens où elle constitue une sorte de dernier recours 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.

1. Les études de sociologie comme "solution de repli"

a) Désorientations et réorientations

- 13 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 frappant. Alors que seulement trois étudiants médecins de notre échantillon sont entrés en médecine par le détour d'une réorientation, un gros tiers des étudiants en sociologie enquêtés (12/30) est dans ce cas de figure. La réorientation est une modalité habituelle d'orientation en faculté de sociologie. Mais il y a réorientation et réorientation. Et celles des étudiants sociologues ont eu lieu dans des conditions bien différentes de celles mises au jour pour les étudiants médecins. Elles recouvrent du même coup d'autres réalités sociales et scolaires. Les réorientations par l'intermédiaire desquelles nos interlocuteurs entrent en faculté de sociologie sont celles d'étudiants scolairement démunis ou "déboussolés", confrontés à un ensemble fort restrictif de limitations objectives. Ces étudiants ont fréquemment subi un ou plusieurs "échecs" lors de leur scolarité antérieure, ont souvent pris du "retard", que ce soit dans le secondaire ou que ce soit dans l'enseignement supérieur où ils se sont initialement dirigés. De même, les ruptures de parcours scolaires comme l'arrêt brutal de toute scolarité durant une période de temps donné sont monnaie courante. 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".
- 14 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. Le ton de la voix, les silences, les soupirs et les formules qui l'attestent sont fréquents : « *Je ne savais plus 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 davantage l'aspect de la *désorientation* et de la *relégation* que de la quête personnelle. Il s'agit moins de trouver sa voie que de ne pas se faire exclure, de ne pas rester aux portes de l'enseignement supérieur, 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 et ne pas entrer trop brutalement sur le marché du travail.

Première inscription en Droit. Abandon en fin de première année. 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 (rises) 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, et l'année d'après je me suis inscrite en première* »

année de socio ». {Fille ; Baccalauréat Al mention Assez bien ; Père : Enseignant à l'école des Arts Appliqués de Lyon – Artiste peintre, niveau baccalauréat ; Mère : Institutrice spécialisée en 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 : « *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, 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'ESEU⁴⁸ 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, sans diplôme).

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).

b) Des vœux non exaucés

- 15 Parmi les étudiants qui s'orientent directement en sociologie à la fin du secondaire, certains aspiraient à d'autres études : Psychologie, Beaux-Arts, Arts appliqués, UFRAPS. Mais tous se sont vus refuser l'accès à la filière de leur choix. C'est donc encore faute de mieux que ces étudiants prennent une inscription en sociologie. Au même titre que les étudiants "réorientés", l'inscription en sociologie est 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 précise sur la formation qu'ils souhaitent suivre dans l'enseignement supérieur, avec une "vocation" scolaire 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. Scolairement peu concurrentiels, 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 restait 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 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 et rentrer directement dans la vie active. Leurs vœux n'étant pas exaucés et disposant par ailleurs d'un faible éventail de solutions scolaires, ces étudiants trouvent dans les études de sociologie une « *position de recours* », qui laisse ouverte la voie des études supérieures. De ces engrenages pointe un sentiment communément partagé. Celui de n'avoir pas été maître de son

sort. Celui de n'avoir eu d'autres choix que le choix de la nécessité. 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 franchir. 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, ils doivent composer. Ces étudiants vivent comme autant d'impondérables un parcours dont ils ne maîtrisent ni les tenants ni les aboutissants.

« Enquêtée : 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 euh... je m'intéresse quoi donc euh... donc je fais avec » {Baccalauréat A1 (oral de rattrapage) ; Père : VRP, CAP de mécanicien ; Mère : Secrétaire, CAP}.

« Enquêté : 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 au début sciences éco [...]. Donc on m'a dit : "ça dépend si vous avez envie de trop travailler ou pas trop, (en souriant) je leur avais dit "pas trop", donc ils m'avaient dit : "allez voir par là-bas en (en riant) socio ce qui se passe. J'avais été discuter 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}.

2. Les études de sociologie pour choisir quelque chose

a) Une orientation de "dernière minute"

- 16 Outre ces deux processus d'orientation, 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 que faute d'aspirations scolaires véritables, d'informations solides sur leurs possibilités scolaires, certains étudiants se déterminent au hasard, à la dernière minute, parfois même au moment de l'inscription. On retrouve 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 réside davantage dans le fait d'accéder soudainement à l'enseignement supérieur, ce qui constitue, pour ces étudiants, une situation relativement inédite à laquelle ils n'étaient guère préparés. Ce sont une fois encore les modalités d'un choix par défaut, et plus précisément par élimination, que l'on retrouve ici. 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 pour eux les moins déplaisantes ou, si on préfère, 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 mesure ainsi combien l'absence de "vocation" scolaire positive, comme le fait 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 sévère du champ des possibles scolaires et une relégation dans les facultés les moins sélectives⁴⁹. Comment choisir parmi un ensemble de filières à faible visibilité sociale, dont les contenus d'enseignement et 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 intellectuelle ?

« Enquête : J'avais fait des demandes pour faire un BTS de fffff... Je savais pas 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 de publicité, mais vraiment sans savoir quoi... Et j'ai pas été accepté dans les BTS parce que c'est sur dossier et j'avais vraiment euh... j'ai eu mon bac vraiment juste juste avec (en souriant) dix quelque chose et puis en première c'était très mauvais donc euh [...] 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 pas perdre une année au départ. Je suis arrivé, il y avait euh 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 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 » {Baccalauréat G1 ; Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse dans un magasin de vêtements, CAP de secrétariat}.

« Enquête : J'avais aucune connaissance sur les contenus de l'enseignement, à quoi ça pouvait mener précisément quoi, quels débouchés professionnels ça pouvait donner, que ce soit aussi bien en socio ou en psycho, ou toutes les sciences humaines. J'avais une idée sur les BTS euh (...) techniques comme 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 le moment des inscriptions 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... vraiment (en souriant) une minute ou deux avant de m'inscrire je savais toujours pas ce que j'allais faire, c'était : "bon, je fais quoi, AES, socio euh psycho, AES, socio, psycho... bon, allez : socio, on verra bien". Je me suis inscrit en socio » {Baccalauréat B, mention Assez bien ; Père : Ouvrier cisailleur retraité, analphabète ; Mère : Sans profession, analphabète}.

b) La sociologie pour préparer une licence

- 17 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. Les étudiants concernés sont ici 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. Ces étudiants sont certes intéressés par la discipline, davantage en tout cas que par d'autres, mais ils ne choisissent pas d'étudier la sociologie dans l'objectif d'apprendre la sociologie. La discipline choisie n'est qu'un tremplin vers autre chose, un projet scolaire et professionnel. C'est précisément 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. La sociologie n'est certes pas une "vocation". C'est en revanche la discipline qui semblait la mieux adaptée pour mener à bien une licence.

« Enquêtee : 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 institue. 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 "je vais partir là-dedans" » {Baccalauréat B (oral de rattrapage) ; Père : Ingénieur, baccalauréat + 2 ; Mère : sans profession, niveau troisième}.

3. Les études de sociologie comme orientation positive

a) La sociologie pour les contenus d'enseignement

- 18 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. Cela ne suffit toutefois pas à faire de la sociologie une "vocation" intellectuelle. La sociologie n'est pas l'objet d'un engouement particulier. Mais elle représente, au moment de l'inscription, la possibilité de satisfaire des intérêts de type intellectuel. Pour l'une, il s'agissait de suivre une formation en ethnologie. Pour l'autre, il s'agissait de suivre une filière parmi les "Lettres et sciences humaines" qui n'exclut 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 la sous-tendent car les modalités concrètes d'orientation de ces étudiantes restent directement liées non seulement à leur appartenance sexuelle mais également à leur relative déposition scolaire.

Détentrice d'un baccalauréat scientifique, le choix de la sociologie s'opère clairement *contre* les disciplines à dominante scientifique. De même que certains étudiants font "sciences" pour ne pas faire "lettres", de même s'oriente-t-elle dans les sciences humaines avant tout pour ne pas suivre une filière scientifique à laquelle son cursus secondaire la préparait. 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'"attraction-répulsion" pour les études scientifiques et littéraires, outre le passé scolaire des étudiants (plutôt scientifique ou plutôt littéraire), sont puissamment marquées sur le plan sexuel, 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". {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 de type "scientifique", elle souhaite malgré tout suivre une filière qui n'exclut 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 aux dépens d'autres possibles comme les langues et le droit : « *Je me disais filialement, 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* ». L'apparent paradoxe qui conduit cette étudiante à choisir la sociologie pour des contenus d'enseignement qui sont loin de la caractériser est fonction des limitations objectives constitutives de sa situation personnelle. {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 étudier l'ethnologie. À 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.

« Enquêtee : *Je voulais faire ethno au départ et pour faire une licence d'ethno, t'es obligé d'avoir un DEUG de socio. [...] 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 [...] le concours était au mois de septembre donc tu avais pas mal de bouquins à lire pendant les vacances. [...] Puis tu avais des matières à sciences po je me disais que je n'étais pas assez bonne* » {Baccalauréat B ; Père : Directeur Général d'entreprise et Chef d'entreprise, Certificat d'études ; Mère : sans profession, diplôme d'infirmière}.

b) La sociologie pour reprendre des études

- 19 Il est intéressant de constater que ces nombreuses situations, qui déjà donnent un bon aperçu de la diversité des parcours sociaux-scolaires des étudiants sociologues, n'épuisent pas la description des différentes modalités concrètes d'orientation dans la discipline. En plus des cas de figure évoqués ci-dessus, viennent encore s'ajouter des étudiants (3/30) 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 et ont exercé ou exercent encore un métier en rapport avec 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 ou dans celui 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'infirmières d'où elle se fait exclure pour des problèmes de discipline. Souhaitant devenir infirmière, elle se réinscrit dans une seconde 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. 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. Il abandonne son IUT et entre à France Télécom, n'y reste que trois ou quatre 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 et achève son IUT de génie électrique. Il décroche son DU l'année suivante, 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, il suit des cours du CNAM en électronique, valide son année et entre en deuxième année de faculté de sciences, DEUG A : sciences et structure de la matière. Il échoue au DEUG, se réoriente « *comme ça* » vers des études d'électro-acoustique au Conservatoire. Année après année, il enchaîne les postes de maître auxiliaire, finit par passer le CAPET⁵⁰ 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 il nous l'explique, 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}.

- 20 D'autres, au contraire, reprennent des études après plusieurs années d'expérience professionnelle dans l'objectif d'une reconversion scolaire et professionnelle. Les enjeux investis dans les études ne sont donc pas 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 se situe en son centre. S'agissant d'opérer une reconversion, l'orientation a été mûrement réfléchie. Le choix de la filière d'études est ici pleinement électif.

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 Bâle 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 sa formation. 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 se former à l'ethnologie. (Baccalauréat suisse, 29 ans ; Père : Comptable, diplôme de mécanique ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

- 21 Outre le fait que ces cas ne font qu'amplifier la diversité du public étudiant déjà mise en avant, ils donnent une fois encore à lire des parcours qui multiplient les expériences sociales discontinues, les ruptures, les revirements et qui, en définitive, sont loin de la cohésion des parcours des étudiants médecins.

NOTES

44. V. Erlich opère le même constat, *Les Étudiants, un groupe...*, op. cit., p. 285.

45. Preuve supplémentaire d'ailleurs de leur compétitivité scolaire, ces étudiants sont "primants" et décrochent le concours de médecine à leur première tentative.

- 46. Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H., Establet R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, PCM, 1981, p. 99.
- 47. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers*, *op. cit.*, p. 18.
- 48. Ancien examen universitaire d'équivalence du baccalauréat.
- 49. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers*, *op. cit.*, p. 17.
- 50. Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Technique.

Chapitre 3. L'avenir du présent

- 1 Socialement situées dans un système d'enseignement supérieur hiérarchisé et hiérarchisant, les facultés de médecine et de sociologie accueillent des publics aux expériences scolaires et aux "attentes" fortement divergentes : 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. C'est à travers ces expériences scolaires divergentes, liées à des espérances ou des déceptions, des succès ou des échecs, à des positions scolaires inégalement légitimes et rentables sur le marché scolaire et professionnel, que se constituent ou non 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 du passé social et scolaire de ces derniers, on comprend que les rapports à l'avenir soient fortement différenciés selon les matrices disciplinaires. Le sens (la *direction* et la *signification*) que les étudiants sont susceptibles de donner à leur action présente n'est jamais complètement dissociable de l'avenir objectif qui s'offre à eux et que leur filière d'études profile avec plus ou moins de clarté. Les degrés de certitude ou d'incertitude, de visibilité ou de brouillage associés à l'avenir d'une filière d'études, 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), constituent une dimension essentielle du rapport des étudiants à l'avenir⁵¹. Du point de vue de la matrice disciplinaire, deux grands traits ont leur importance dans le rapport plus ou moins "confiant" ou "anxieux" des étudiants à leur avenir scolaire et professionnel, ainsi que dans la définition de "projets" d'avenir plus ou moins homogènes au sein d'un même public. 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, étudier n'est 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, au décalage entre souci professionnel et présent des études, et faire du futur une question irrésolue et préoccupante. Ensuite, le caractère inégalement sélectif et prestigieux du cursus d'études suivi. Outre la reconnaissance sociale et scolaire que les filières les plus

sélectives doivent au fait de 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 professionnelles. À 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 détournée. En tant que formation peu 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 doublé de débouchés assurés. À l'avenir tracé des étudiants de DCEM 1, qui autorise la projection des pratiques en offrant non seulement une perspective définie mais également des garanties sur le futur, s'opposent les impondérables des études de sociologie, 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, la question de l'avenir se pose avec une inégale acuité et dans des termes 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 ainsi préparé. Mais la sociologie, dont les débouchés restent incertains, définit une situation objective dans laquelle l'avenir des étudiants est indirectement lié à leur présent immédiat et où toute projection de ce dernier est rendue délicate.

I – DEVENIR MÉDECIN : UN RAPPORT ÉVIDENT ET HOMOGENE À L'AVENIR

1. Sélection et confiance en l'avenir

- 2 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, le passage en deuxième année est pour sa part soumis à l'obtention du concours de fin de première année, qui limite le nombre de places offertes aux candidats. En raison des conditions particulièrement limitatives du concours (seulement deux inscriptions autorisées, *numerus clausus* draconien) et de l'affluence grandissante des candidats aux études de médecine, la sélection opérée au terme de la première année s'avère d'une extrême sévérité. Pour l'année 1994-95, le *numerus clausus* était fixé, nationalement, à 3576 places dont 238 places accordées aux UFR lyonnaises⁵², soit environ 60 places pour chacune des quatre UFR médicales lyonnaises. Les études médicales effectuant une sélection en début de cursus et non progressivement, année après année, les étudiants qui en franchissent le cap ne risquent plus, dès leur deuxième année, l'élimination.
- 3 Cette situation n'est pas sans donner aux étudiants des assurances sur l'avenir. Désormais, 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 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 directs. 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 des bons toubibs pour tout le monde* ». À moins d'en décider autrement ou d'un malheur spécifique, ces étudiants sont certains « *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* »⁵³. 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.

2. Subordination du présent des études à l'avenir professionnel

- 4 La filière médicale reliant clairement l'avenir professionnel au présent des études, il ne fait de doute pour personne que l'apprenti médecin travaille à devenir médecin. Étudier, dans ce contexte, est nécessairement solidaire d'un projet professionnel. Préparant à l'exercice d'une profession socialement prestigieuse, aux débouchés patentés, il ne laisse guère d'incertitudes quant aux fins qui gouvernent l'action présente et quant à son dénouement. Les statistiques sont, en la matière, éloquentes, puisque les étudiants 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 à la sortie de leurs études⁵⁴. Autant dire que, pour l'étudiant de 3^e 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. La question de l'avenir ne recouvre ici ni le même sens ni les mêmes enjeux que pour les étudiants de sociologie. Les étudiants médecins connaissent leur future activité professionnelle. Ils savent que neuf à douze années d'études et plus leur seront nécessaires pour exercer la médecine de plein droit. Le cap du concours franchi, le souci de l'avenir trouve sa solution immédiate dans le présent des études. Il découle de ces conditions que les étudiants médecins, 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.

3. Devenir plutôt spécialiste

- 5 Hormis quelques exceptions, les étudiants de DCEM 1 sont encore trop jeunes dans le cursus pour déterminer une préférence sur leur orientation future. Ce n'est qu'en 3^e année, lors des premiers stages hospitaliers obligatoires, que ces derniers commencent à se confronter aux divers champs de pratique de la médecine. Il leur reste trop de choses à explorer pour qu'ils soient dès à présent en mesure de déterminer la voie médicale qu'ils souhaitent prendre. 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 qu'une vague idée du type de médecine qu'ils

souhaiteraient exercer. Ils commencent à y réfléchir, ont parfois des préférences. Mais ils ne sont sûrs de rien.

- 6 L'indétermination face à la multiplicité des domaines médicaux en présence ne les empêche 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 valorisante, du spécialiste : « *Ah non ! Il est hors de question que je finisse généraliste, (en souriant) que je finisse comme ça* » ; « *ça me paraît rebutant et morne et tout* ». Comme l'exprime 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 (plus des deux tiers) d'un public étudiant déjà rodé aux épreuves concurrentielles.

« Enquêtée : *Spécialiste oui ! Pas généraliste ! Bon, passer l'internat, ça c'est un objectif. Maintenant il y a pas mal de paramètres finalement qui rentrent en ligne de compte. [...]* Mais en tout cas euh normalement l'internat. Mais dans quelle spécialité ? je sais pas encore. j'ai pas suffisamment fait de stages pour 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}.

- 7 Le fait qu'il s'agisse d'études déjà longues et le souci de fonder une famille conduisent toutefois quelques étudiantes, issues de la bourgeoisie, à ne pas exclure d'exercer la médecine générale. Suivre une spécialité prolongera 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 entrave 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 marié, pas marié euh (rires). Bon y a ça aussi hein. Donc moi pour l'instant (en riant) ça va (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}.

II – LES AFFRES DE L'AVENIR EN SOCIOLOGIE

- 8 Là où les études de médecine définissent un futur professionnel 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. 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 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, d'un arrêt pur et simple mais aléatoire des études, du report indéfini mais inquiétant d'une entrée sur le marché du travail, ou encore d'un accès sélectif au 3^e cycle dont les débouchés sont d'ailleurs souvent mal connus. Bref, les étudiants de licence de sociologie restent souvent, après plusieurs années d'études, « hantés par l'inquiétude d'un futur inquiétant parce qu'incertain et informulable »⁵⁵ : *« 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. Suivre 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. À maints 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 qui exprime 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 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.

1. L'avenir, ce futur proche inquiétant

a) Des études à court terme

- 9 Dans l'ensemble, ces étudiants développent des perspectives d'avenir disciplinaires plutôt courtes. Plus des trois quarts de nos enquêtés (24) ne projettent pas 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 (*« 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 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 en rupture avec leur action présente. 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 »*). 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 par les étudiants. La diversité prime dans ce contexte d'études. École d'assistante sociale, École d'éducateur, IUFM, CPE, Orthophonie, École

de commerce, Agent culturel, Technicien son, Enseignement et recherche, etc., constituent l'éventail des orientations scolaires et professionnelles citées. C'est encore sans compter avec ceux là mêmes qui restent dans le plus grand flou et ne savent pas dire ce qu'ils aimeraient faire.

b) Des perspectives conjuguées au conditionnel

- 10 En outre, le constat de la forte disparité des perspectives se double fréquemment, dans les propos, d'une vulnérabilité discursive qui exprime à la fois la fragilité 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 vraiment maîtres. On ne peut qu'être frappé par l'ampleur des précautions oratoires qui structurent leurs propos et par la méfiance qui les anime. Il faut parfois peu de choses pour bousculer un dessein pourtant prudemment élaboré. C'est dans une rhétorique du conditionnel que ces étudiants évoquent les perspectives d'avenir : « *j'essaierai de rentrer à l'IUFM bien que ce soit compliqué mais je... ne désespère pas* » ; « *Si je réussis le concours* » ; « *Même si je ne suis pas prise* » ; « *Je compte normalement aller jusqu'à la licence* » ; « *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* ». Contrairement aux clercs d'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.

c) Les effets d'une difficile projection de l'action présente sur le sens des études

- 11 Ces incertitudes quant à l'avenir, ce sentiment d'être en situation transitoire, ou encore d'être sans perspective, ont d'importantes conséquences sur le rapport des étudiants à leurs études. « Un avenir lié au présent par trop de médiations »⁵⁶ contribue à déréaliser le sens de l'action présente. 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 présente⁵⁷.

« 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 ?*

Enquêtée : *Voilà ! Voilà ! [...] La plupart du temps on ne sait pas ce qu'on fait là. 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 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}.*

- 12 À 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 si difficile ? L'action d'étudier peut alors se vider de son sens et faire place à un

sentiment de vacuité. 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 minimale nécessaire à l'exercice assidu du métier d'étudiant peut alors faire défaut aux étudiants, et la matière d'études leur apparaître comme superfétatoire.

d) Un avenir qui reste à inventer

- 13 Soucieux de leur avenir, nombreux sont les étudiants portés à imaginer, parfois dans le bricolage, des solutions d'avenir plus ou moins réalistes et optimistes. À maints 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. Ils réalisent pourtant que leurs études ne renvoient à aucun contexte professionnel précis, si l'on excepte le métier d'enseignant-chercheur. Ces étudiants sont ainsi conduits, au cours de leur cursus, à un ensemble d'ajustements successifs. Faute de scénarii toujours réalistes, ils cherchent parfois leur salut professionnel dans les ressorts d'une débrouillarde imagination. Ainsi en va-t-il 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 petit à petit 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 »*). De même en est-il de ces étudiantes qui placent leurs espoirs dans le concours des IUFM, non pas toujours dès l'entrée dans l'enseignement supérieur mais souvent progressivement. Ou encore ceux qui, 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. À 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 conditions sociales des étudiants. L'explication réside dans le fait que l'avenir n'étant pas tout entier résolu dans le présent de la formation, chacun y va de sa propre expérience, de ses relations, ou des opportunités du moment, pour définir d'éventuelles perspectives.

2. Des avènements de l'entre-deux

a) Attendre et voir venir

- 14 C'est 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 informulable : *« En fait je ne sais pas vraiment ce que je veux faire »* ; *« Je ne sais 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. Ils n'imaginent pas non plus leur avenir scolaire dans la discipline, en raison à la fois du peu d'intérêt qu'ils lui portent et de leur incrédulité quant à leur capacité à intégrer un 3^e cycle. Le problème reste entier : ils n'envisagent pas de faire un doctorat ni même un DESS mais 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 le moment d'une décision qu'ils ne se sentent pas en mesure de prendre *hic et nunc*, gardant l'espoir que leur situation se décante par elle-même, au fil des ans. Ces étudiants avancent pas à pas,

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* »). Ils souhaitent poursuivre les études autant 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 on se sait doté de maigres atouts. Dans ces conditions, la maîtrise de sociologie constitue l'unique solution 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 : En DEUG, j'avais bien envie... indépendamment de tout ce qui peut se passer en dehors mais, 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 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 [...] Là, je suis un peu perdue moi (rires) » {Baccalauréat Al mention Assez bien ; Père : Enseignant à l'école des Arts Appliqués de Lyon – Artiste peintre, niveau baccalauréat ; Mère : Institutrice spécialisée en IM PRO}.

« Enquêté : Je pense que surtout en licence 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. On se pose les vraies questions, ce qui fait qu'à la fin euh en licence je pense que c'est déterminant. C'est un tournant c'est plus euh... on peut plus fermer les yeux sur euh 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. [...] 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}.

b) Vers une reconversion scolaire

- 15 Pour l'essentiel de sexe féminin, ces étudiantes se différencient 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. Plusieurs étudiantes avaient une préférence initiale pour la psychologie mais s'en sont vu refuser l'accès. D'autres ne sont venues à la sociologie que par le détour de réorientations. Enfin, on trouve des étudiantes pour qui la sociologie constituait l'orientation la moins déplaisante. Pour ces étudiantes, il ne s'agit pas de poursuivre leurs études de sociologie en maîtrise ou en 3^e cycle, mais bien de viser un niveau donné de certification devant leur permettre une réorientation scolaire/professionnelle, IUFM, écoles d'éducateurs ou écoles d'assistantes sociales, plus généralement de travailleurs sociaux. Ce n'est pas leur avenir dans la discipline qui est en jeu mais le succès de leur réorientation qui passe par l'obtention de la licence. En entrant à l'université, ces étudiantes attendaient de leurs études une qualification professionnelle reconnue, et

un métier. De ce point de vue, les études de sociologie ne présentent guère les assurances recherchées, et le passage à l'Université est souvent vécu comme une expérience déroutante dont il convient de s'extirper au plus vite. Notons que si quelques étudiantes sont entrées à l'Université avec l'intention d'y décrocher une licence pour se réorienter, la majorité d'entre elles s'est déterminée plus tardivement, en cours de cursus. Tout se passe alors comme si ces étudiantes cherchaient à rebondir, par le biais de concours, en convertissant le plus fructueusement possible le capital scolaire acquis. Ces étudiantes envisagent généralement plusieurs reconversions, y compris dans le cadre de formations accessibles sans la licence.

« 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. 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... un intitulé quoi déjà. Parce qu'en socio, j'ai pas d'intitulé donc 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). 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 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 Al (oral de rattrapage) ; Père : VRP, CAP de mécanicien ; Mère : Secrétaire, CAP}.

- 16 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 le point de mire du travail universitaire. On suit ses études assidûment mais sans déborder d'enthousiasme. On fait son métier d'étudiant sans s'y oublier totalement. Les études ne sont pas synonymes de renoncements et se trouvent souvent concurrencées par d'autres domaines d'activités et par d'autres projets.

c) Désaffection des études et déréalisation de l'avenir

- 17 Outre les catégories précédemment évoquées, on trouve encore quelques étudiants (4/30) réunis dans un même rapport déréalisé à l'avenir et dans un même désengagement des études dont l'un des exemples les plus typiques est celui de l'étudiant "pion"⁵⁸. 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 liée 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 leurs revenus propres, en charge de la gestion de leur quotidien. Scolairement relégués mais socialement “obligés” à une scolarité supérieure malgré leur faible inclination pour la sociologie, ces étudiants se sont éloignés de la faculté qu’ils ne fréquentent plus que de façon sporadique (« *Si un jour j’ai pas envie d’y aller (en cours), j’y vais pas [...] Je vais aux cours qui m’intéressent* ») et ce au bénéfice des séductions plus immédiates d’une existence matériellement 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 qu’elle dessine.

- 18 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 œillères, leurs carcans, leur méconnaissance des choses de la vie réelle dont ils font pourtant de “beaux discours”, le caractère déréalisé de cette discipline ou son inutilité politique. L’étude de 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. Tout se passe comme s’ils n’attendaient rien d’elles. C’est hors contexte universitaire que ces étudiants imaginent des scénarii 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” ou le “tour de passe-passe” qui, le moment venu, leur permettrait de se sortir d’affaire à bon compte, de convertir une objection de conscience en expérience professionnelle, de se servir des années passées à travailler comme surveillant dans la fonction publique pour accéder à ses concours internes...

« M.M. : Est-ce que vous savez jusqu’où vous voulez aller, ce que vous voulez faire ?

Enquêté : Euh (...) (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 par rapport à mon boulot passer pas mal de concours de l’éducation nationale puisque là 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’aurai ce boulot, donc je préfère. Donc 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’ai bien compris 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 [...] 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’ai préféré 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. À la rigueur, passer des concours et tout ça m'intéresse mais 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}.

- 19 Ce rapport clairement désinvolte et aventureux à l'avenir, qui semble fonctionner comme une fuite en avant, s'éclaire lorsqu'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 velléités 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 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 donc ces étudiants à conjuguer leur vie au présent. Leurs études d'abord puisqu'elles sont devenues le moyen de leur 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 ces étudiants puissent être 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. Ce faisant, ils bénéficient à la fois des avantages de la vie étudiante sans en supporter les conséquences négatives telles que la dépendance économique et domestique, et des avantages de la vie active (revenus, indépendance) sans en subir les aspects les plus contraignants en terme par exemple d'horaires, de rythme ou de pression.

d) Les études de sociologie, une entreprise d'adoption

- 20 Deux étudiants de sociologie enquêtés sont concernés ici. Passionnés par leurs études, tentés par la recherche, ils se distinguent 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" 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. À reconstruire leurs parcours respectifs, on ne peut manquer de noter ce que leur orientation en sociologie avait d'improbable tant cette perspective était éloignée de leur parcours

initial. Bref, ces deux étudiants n'entament des études de sociologie qu'à la suite de revirements 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. 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.

À seulement 29 ans, cette étudiante, d'origine étrangère, 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 Bâle. Bon, c'est à l'Université. [...] j'ai eu un travail aux États-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 ?) 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 et stable dans une branche assez spécifique, la biochimie, qui, de surcroît, lui donnait l'occasion de voyager en travaillant à l'étranger, ce qu'elle appréciait par-dessus tout. Mais lorsqu'elle décroche son travail aux États-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. À l'armée, ça a fini plus ou moins en queue de poisson (rises). 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 »*. Il 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.

- 21 Si nombre d'étudiants sociologues vivent leur présente orientation comme un choix par défaut, avec le sentiment d'y avoir été poussés malgré eux, 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. À cet égard, ils font montre d'un profond engouement pour leurs études et vivent ces dernières de manière élective. Les études de sociologie sont quelque chose qu'ils aiment et pour laquelle l'investissement consenti outrepasse nettement le strict souci de certification. 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 présent de leurs pratiques, n'est pas sans effet sur le sens de leur action présente. D'abord, le souci de l'avenir ne recouvre pas les mêmes difficultés que celles auxquelles se trouvent confrontés les étudiants de sociologie qui, faute d'avoir un projet professionnel ou scolaire précis, demeurent préoccupés par celui-ci. Des incertitudes persistent mais d'une autre nature. Demeure pour eux la question non de la direction mais de la faisabilité : parviendra-t-on en doctorat : *« Si tout va bien, si je suis assez douée et si*

financièrement c'est possible, je voudrais faire une thèse ». Ensuite, à l'inverse des étudiants qui 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 qu'il s'agit de préparer 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 l'horizon de référence du travail universitaire. Au-delà du seul résultat à la licence, c'est à l'incorporation du métier de sociologue que travaillent ces derniers. Les études ne sont pas quelque chose que l'on fait tant bien que mal. Elles sont l'objet d'une forte identification.

- 22 Celles-ci sont enfin la clef de voûte de leur existence. Clef de voûte, d'abord, en ce qu'elles en constituent l'activité principale et en occupent le centre. Ni l'un ni l'autre ne travaillent pour subvenir à ses 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 ça 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. On mise avant tout sur les études. On se polarise plutôt qu'on ne se disperse. Contrairement à d'autres étudiants, ni l'un ni l'autre n'investissent de leur temps dans d'autres activités extra-universitaires, sportives, artistiques, culturelles. Les études impliquent des renoncements. On y travaille tous les jours, les soirs et les week-ends. Ces étudiants aspirent à s'y consacrer le plus possible : *« Mon but dans la vie c'est être docteur. Après je vois rien d'autre. [...] (En insistant) C'est mon but je 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 »*.

e) La finalité sans fin d'un loisir studieux

- 23 Plus âgés que le reste des étudiants, ils sont au nombre de ceux qui reprennent des études à côté d'une activité professionnelle 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 »*) ; 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 »*). À la différence des étudiants qui, sortant du secondaire, entament des études supérieures dans l'optique d'y suivre une formation qualifiante, les deux intéressés ont leur situation professionnelle déjà bien en main. C'est indépendamment de tout souci de certification, *« pour le plaisir »*, pour les *« connaissances »* ou encore dans l'esprit de la *« recherche personnelle »*, qu'ils effectuent des études de sociologie. 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 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 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}

- 24 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 qu'ils apprécient, 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'veis", 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 »

- 25 Les études se situent en marge de leur existence sociale. Elles ne constituent pas une priorité : *« C'est pas vital »*. Ces étudiants s'y consacrent autant que leur emploi du temps le permet et lorsque l'envie est au rendez-vous. On est certes étudiant, mais on l'est d'abord à ses moments perdus. Les études sont un peu à ces deux étudiants ce que la pratique d'une activité sportive, culturelle, associative, est aux étudiants "professionnels" : un à-côté et un hobby. Les études sont un investissement extra-professionnel parmi d'autres. Ces étudiants ont en commun de multiplier les activités sociales, de développer de multiples centres d'intérêt. On ne peut donc réduire ces étudiants salariés à leur activité estudiantine. Ils sont plus et autre chose que de "simples" étudiants.

III – CONCLUSION

- 26 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 plus décousu des parcours scolaires et sociaux des étudiants sociologues. C'est ensuite l'inégale dispersion intradisciplinaire des profils étudiants qui renvoie à l'inégale puissance des matrices disciplinaires dont les filtres, plus ou moins épais, composent des publics inégalement homogènes sur les plans de l'origine sociale et scolaire, et neutralisent avec une force inégale les effets liés aux caractéristiques primaires des étudiants dans la définition du travail universitaire, 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 qui vivent pleinement leurs études comme une "vocation". Les années d'études se succèdent les unes aux autres, "linéairement", et c'est ainsi que l'on gravit progressivement les échelons d'un cursus qui, à lui-même, suffit à décider de l'avenir professionnel. Mais alors qu'il est relativement aisé de reconstruire les parcours et les attentes des étudiants médecins tant sont grandes les

proximités, la population des étudiants sociologues réunit de l'autre côté, en un même public, une diversité importante de profils sociaux à l'allure générale plus complexe : ruptures, réorientations, scolarités momentanément interrompues, désarrois, incertitudes de l'avenir, expériences sociales diversifiées. Dans ce contexte, la diversité est de "règle" à la fois en raison de la nature plus lâche de son recrutement social et parce qu'il laisse davantage s'exprimer, par ses indéterminations, les différences intradisciplinaires liées au passé et aux conditions sociales des uns et des autres.

NOTES

51. 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. Les inquiétudes de ces derniers ne sont pas sans fondements objectifs puisque 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. Données extraites de Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 78-79.

52. *Guide Théraplix des études médicales, "Panorama des études médicales 1"*, 1995/1996, p. 56-57.

53. Directrice administrative de la faculté de médecine Lyon Nord.

54. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 78.

55. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers*, op. cit., p. 89.

56. *Ibid.*, p. 87.

57. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 79

58. Dubet F. « Dimensions et figures de l'expérience... », op. cit.

Chapitre 4. Nature des savoirs et des relations d'apprentissage

- 1 Les savoirs savants dont nous parlons ici, c'est-à-dire à des degrés divers des savoirs logiques, théoriques, abstraits, trouvent dans l'histoire des conditions de possibilité particulières qui renvoient à des transformations dans la technologie intellectuelle des systèmes et des produits culturels⁵⁹. Des travaux ont montré les effets de l'introduction de la raison graphique sur les systèmes de classification, les formes de la mémorisation, et les formes du savoir, et permettent de rappeler ce que les savoirs savants doivent aux multiples techniques scripturales et graphiques qui, historiquement, furent au principe de l'avènement d'une tradition d'examen critique⁶⁰. De même, les travaux sur l'histoire de l'édition et de la lecture montrent comment les savoirs et les habitudes intellectuelles furent bouleversés par les transformations dans l'organisation matérielle des supports textuels-graphiques⁶¹. Les évolutions historiques du livre vers la partition sans cesse renforcées des mots et des choses (séparation des mots, paragraphes, têtes de chapitres, tables, index...) offrent une nouvelle rationalité à la lecture et participent, simultanément, d'une rationalisation des contenus et des savoirs livresques, révolutionnant les habitudes du travail intellectuel. En réfléchissant aux moyens de domestiquer les œuvres auxquels ils étaient confrontés, les générations successives de clercs médiévaux (du 12^e au 15^e siècle) mirent au point un ensemble d'outils et de techniques de travail qui jouèrent un rôle actif dans l'organisation des savoirs. Les procédés de mise en texte et d'énonciation graphique qui s'inventent durant la période médiévale, notes marginales, système de ponctuation, têtes de chapitres, tables analytiques, index, glossaires, paragraphes, dictionnaires, catalogues, répertoires, lexiques ou grammaires, permirent un rapport plus rationnel et réflexif au travail intellectuel. Ces procédés graphiques de division, de hiérarchisation, et les matières annexes comme les tables, les index, les glossaires, constituèrent de véritables dispositifs matériels de structuration des contenus du savoir. À travers leur invention, c'est un immense travail scriptural et graphique, conduit sur plusieurs générations, de reprise, de correction, de classement, et de formalisation des savoirs qui fut réalisé⁶².
- 2 Cependant, tous les savoirs savants ne sont pas identiquement formalisés. Les savoirs théoriques peuvent varier dans l'organisation (logique et matérielle) de leurs contenus dont les termes et les schèmes sont susceptibles d'être inégalement codifiés. Entre la

grammaire, dont les contenus et la pratique sont à la fois réglés et découpés, et la philosophie, dont les contenus et la pratique s'organisent sous la forme de longs commentaires, de références croisées, de discours thétiques, d'œuvres originales, et dont les acquis ne sont pas toujours mis en système, il existe des variations dans les postures du savoir et dans l'organisation matérielle et intellectuelle des corpus, c'est-à-dire des écarts dans la pratique d'un savoir théorique. Certains savoirs sont plus codifiés que d'autres, et cette différence trouve des traductions sociales matérielles dans des formes de transmission plus ou moins explicites et réglées comme dans l'édification de corpus plus ou moins systématiques. Or, la place faite aux modes d'acquisition pratique et « la part de la pédagogie du silence, faisant une faible place à l'explicitation et des schèmes transmis et des schèmes mis en œuvre dans la transmission, est sans doute d'autant plus grande (...) que les contenus, les savoirs, les modes de pensée et d'action sont eux-mêmes moins explicites, moins codifiés »⁶³. Travail de formalisation logique, la codification « minimise l'équivoque et le flou »⁶⁴ de la pratique « en produisant des classes claires, en opérant des coupures nettes, en établissant des frontières tranchées »⁶⁵. En réglant les principes de fonctionnement des savoirs, elle confère aux pratiques « cette constance qui assure la calculabilité et la prévisibilité par delà les variations individuelles et les fluctuations temporelles »⁶⁶.

- 3 La variation dans les degrés de codification des savoirs et des relations d'apprentissage laissant à la pédagogie du silence une place inégalement importante dans le travail de transmission et d'appropriation est précisément l'un des critères de différenciation des savoirs médicaux et sociologiques. De caractère inégalement intégré (*i.e.* constituées sur un fonds commun de connaissance), sociologie et médecine s'offrent à l'étude sous la forme d'un champ de pratiques inégalement structuré, de schèmes d'action inégalement définis, de corpus inégalement découpés et stabilisés. Plusieurs arguments peuvent être mobilisés au fondement de ces différences. Celui d'abord du *statut épistémologique* des savoirs. Il différencie la médecine dont l'activité s'appuie sur un corps constitué de lois biologiques, physiologiques, chimiques, 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 en dehors des préoccupations de la recherche, les incertitudes d'un savoir sociologique transmis comme un savoir 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 bien des égards, d'une culture littéraire.
- 4 Pour comprendre le travail universitaire étudiant, il convient ainsi de le replacer au sein des logiques cognitives propres aux matrices disciplinaires. S'il ne s'agit pas de nier l'influence, dans les processus de différenciation des pratiques, des facteurs classiques de l'analyse sociologique qui renvoient aux conditions sociales d'appartenance et aux positions occupées dans l'espace des positions scolaires, il s'agit néanmoins de reconstruire la nature sociale-cognitive des savoirs à s'approprier et des relations d'apprentissage disciplinaires⁶⁷. C'est l'objet des lignes qui suivent.

I – LOGIQUES SOCIALES-COGNITIVES EN SOCIOLOGIE

1. Un savoir faiblement intégré

- 5 On commencera par dire les difficultés qui pèsent d'emblée sur les tentatives de description du savoir en sociologie en raison de la diversité 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, la sociologie ne réalise pas un champ de pratiques et de connaissances unifié. À 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. 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 unique⁶⁸. 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 l'apprentissage ou la mise en œuvre de “contenus” et de procédures parfaitement identiques. La sociologie recouvre des orientations (théoriques, méthodologiques, empiriques) différentes, qui coexistent plus ou moins harmonieusement dans le cadre d'un champ théorique à bien des égards conflictuel et dispersé : variation des paradigmes, des conceptions du social, des objets d'études. Comme l'exprimait M. Verret à propos de l'état de la connaissance dans le domaine des sciences humaines :

« 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 (...) »⁶⁹.

- 6 La variation des orientations théoriques et pratiques des enseignants-chercheurs, d'une faculté à l'autre, d'une école à l'autre, contribue ainsi à la variabilité des connaissances produites et transmises. Les mêmes auteurs (Goffman, Garfinkel, Lévi-Strauss, Bourdieu, Boudon ou Touraine) et les mêmes courants théoriques (interactionisme, ethnométhodologie, structuralisme, structuralisme génétique, individualisme méthodologique, ou sociologie des mouvements sociaux) ne feront pas l'objet 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 où divergeront les “lectures” qui en seront faites. Incontournables ici, ils pourront être presque ignorés ailleurs. En outre, les logiques de connaissance et les objectifs de la formation sont susceptibles de diverger. Certains centreront davantage leurs efforts sur le commentaire des auteurs et de leurs œuvres que sur l'apprentissage de la recherche. D'autres 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 des postures de la scientificité que se réalise, en sociologie, un accord, plutôt que sur les positions interprétatives elles-mêmes. Plutôt que de refuser la réalité des faits intellectuels à laquelle conduit l'observation du fonctionnement de la sociologie en songeant, par exemple, à des lendemains disciplinaires et scientifiques plus harmonieux, il faut prendre acte de cette hétérogénéité (relative !) et considérer qu'elle nous dit quelque chose sur l'état de ce savoir.

Comme l'écrit J.-C. 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 œuvre 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 »⁷⁰.

- 7 Loin d'être un savoir théoriquement intégré, la sociologie propose à la connaissance un ensemble diversifié de ressources théoriques, méthodologiques et empiriques. 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, 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 »⁷¹ dans lequel chaque chercheur est susceptible de puiser diversement et différemment. En ce sens, la sociologie se présente 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 »

⁷².

- 8 Textes d'auteurs, œuvres “originales”, courants théoriques, références croisées, conceptualisations variées, objets de recherche et points de vue diversifiés, qui s'affrontent ou s'opposent, s'accordent ou s'ignorent, c'est avec ce *jeu de références entremêlées* que les étudiants inscrits en licence de sociologie à Lyon⁷³ doivent progressivement se familiariser pour apprendre à se repérer dans une *intertextualité* existante. Le savoir est ici de nature moins impersonnelle qu'en médecine. Les travaux, les enquêtes, les théories, restent dans une large mesure marqués 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 : M. Weber, É. Durkheim, N. Elias, P. Bourdieu, A. Touraine.

2. Une science empirique et historique de l'interprétation

- 9 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, la sociologie fut longtemps l'œuvre « d'individus extérieurs à l'Université, institutionnellement isolés et aux références disparates »⁷⁴. Avant 1958, date à laquelle il devint possible de faire de la sociologie à l'Université et d'y former les étudiants⁷⁵, la sociologie ne bénéficiait pas d'une reconnaissance institutionnelle pleine et entière qui lui aurait permis de fonder une tradition de recherche indépendante et unifiée. L'absence de toute formation institutionnellement constituée et de toute organisation de la profession contribue longtemps à la diversification des horizons sociaux et intellectuels des sociologues qui n'évoluent pas dans les mêmes cadres académiques et ne sortent pas non plus des mêmes formations⁷⁶. À cela, il faudrait 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). Tous ces paramètres ont 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 organiser l'ensemble des énonciations sociologiques en un système stabilisé de connaissances, capable d'intégrer et de formaliser durablement les résultats de la recherche.
- 10 Plutôt que d'imputer ces particularités à une prétendue jeunesse de la discipline, c'est du côté du statut épistémologique de la sociologie et de son objet qu'il faut d'abord porter le regard. « L'historicité de l'objet est le *principe de réalité* de la sociologie »⁷⁷. Or la phénoménalité historique est 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 »⁷⁸. 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'observation⁷⁹, les conditions de l'observation historique sont celles d'une réalité socio-historique toujours différemment configurée. Cette singularité historique des phénomènes observés astreint la description sociologique à l'indexation de ses constats/interprétations empiriques. Non seulement les contextes socio-historiques sur lesquels les sciences sociales « prélèvent » leurs faits ne se répètent jamais totalement dans leur intégralité mais « la description d'un contexte historique ne peut être épuisée par une énumération finie de variables »⁸⁰ 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 »⁸¹. C'est dire qu'aucune description d'un état du monde historique, même le plus petit, ne saurait être pensée de manière exhaustive⁸² ou finie et qu'il est, de ce fait, toujours susceptible de nouvelles approches et reconstructions. 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 »⁸³. Les contextes socio-historiques ne s'offrent jamais à l'observation comme un *data* formellement constitué et stabilisé. Ils sont toujours reconstruits par des opérations de contextualisation qui désignent un ordre particulier et irréductible de la réalité sociale comme objet de la connaissance.

- 11 Or, s'agissant d'étudier des réalités sociales variables, 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 (...). 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"⁸⁴.

- 12 surtout, en admettant que cela soit possible, la mise au jour de lois sociales n'apporterait rien quant à la compréhension de la signification culturelle d'un phénomène social⁸⁵. Si 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 »⁸⁶. La contextualisation historique est donc 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. 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.

« 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 »⁸⁷.

3. La recherche et le métier, un rapport cognitif au savoir

- 13 L'objectif pédagogique affirmé de la Faculté d'anthropologie et de sociologie de Lyon étant de pratiquer un enseignement de la recherche par la recherche⁸⁸ et d'initier les étudiants au métier de sociologue, la formation allie à la fois des exigences théoriques et des exigences empiriques supposant la mise en œuvre d'une double compétence. D'un côté, les étudiants doivent mettre en œuvre des compétences de type scolaire-

universitaire qui renvoient au suivi des cours, à la découverte des théories scientifiques et de leur histoire, des méthodes, des débats scientifiques. 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, construire un objet de recherche, formuler des hypothèses, élaborer des protocoles d'enquête, construire une grille d'entretien ou un questionnaire, définir un terrain d'enquête, retranscrire un entretien, rédiger un dossier d'enquête... Or, une bonne partie du travail universitaire relève d'un ensemble de savoir-faire et de tours de main techniques appris dans l'exercice du raisonnement sociologique, autant 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, les étudiants de sociologie doivent apprendre à se saisir de *postures de connaissance* dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expériences, par une série d'ajustements successifs. 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, sur les manières dont il convient de lire et d'utiliser les auteurs ou sur les précautions à respecter pour conduire un entretien. Il reste que ces actes de recherche ne sont guère modélisables, chaque objet recelant ses propres spécificités. Chaque problématique, chaque grille d'entretien, chaque lecture ou chaque étude renvoie à une réalité sociologique particulière qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte à l'autre. Toute la difficulté du travail d'enseignement consiste donc à faire état d'un ensemble de "tours de main" et de préoccupations de rigueur qui s'apprennent par la pratique du raisonnement sociologique⁸⁹.

- 14 La sociologie, telle qu'elle est enseignée à Lyon 2, se présente avant tout comme un savoir en cours de construction, de la recherche dont les "contours", loin d'être stabilisés, restent "mal définis", et comme un contexte d'études où la fréquentation des auteurs, des enquêtes empiriques et la recherche constituent les pivots de la formation. À ces formes de transmission correspondent des sanctions institutionnelles (dissertation, mémoire, exposé) qui exigent l'entreprise de recherches personnelles, de lectures, et plus généralement de cheminements intellectuels dont le caractère plus ou moins incertain est celui d'un travail progressif de réappropriation, et de la pensée en train de se faire. Ce qui est en jeu lors du travail universitaire, c'est la capacité à s'approprier des raisonnements et des choix d'argumentation, à réinvestir 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 "autosuffisant" 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. 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'exercice du savoir sociologique comme connaissance posturale exigeant la réactualisation d'acquis d'intelligibilité jamais complètement transférables à l'identique d'un contexte de connaissance à l'autre.

II – LOGIQUES SOCIALES-COGNITIVES EN MÉDECINE

- 15 La médecine n'a pas été de tout temps animée par ce souci d'efficacité thérapeutique qui la caractérise aujourd'hui. 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 par sa perfectibilité, voilà qui va de soi aujourd'hui. On imagine mal en effet ce que serait aujourd'hui une médecine qui ne chercherait pas à soigner et ne s'occuperait guère de son efficience. Pourtant, il en fut ainsi jusqu'à une période relativement récente de notre histoire⁹⁰. Si elle est aujourd'hui constituée comme une évidence, l'exigence d'efficacité n'en reste pas moins une représentation historiquement construite d'une grande importance pour comprendre le fonctionnement et l'organisation 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 de son *opérationnalisation*. Le processus alors à l'œuvre 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 récollection, de recoupement, de contrôle recentré de l'information.

1. La naissance de la clinique : conversion du regard médical, construction du fait médical et codification du savoir médical

- 16 C'est sous l'effet conjoint d'un ensemble de transformations historiques progressives, renforcement d'une autorité centrale, naissance du sentiment de l'enfance⁹¹, constitution de la conscience de soi⁹², modifiant 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. Dans le processus qui s'amorce au XVII^e siècle, « 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 »⁹³. L'impulsion décisive doit toutefois être recherchée du côté des préoccupations démographiques et mercantilistes de l'État. Ces préoccupations eurent tôt fait de se traduire par la volonté de réguler l'hygiène et la santé publique. 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 Facultés 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 »⁹⁴. 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'État 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 en présence⁹⁵. « Pour améliorer la santé du peuple il fallait faire avancer le savoir »⁹⁶. Comment discerner parmi les faits médicaux, les symptômes, les médications et les traitements susceptibles de fournir des réponses appropriées, 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 « 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” »⁹⁷.

- 17 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.
- 18 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 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 adéquates⁹⁸. « 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 »⁹⁹. 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 se faire l'artisan d'une “médicographie” et par cette mise en écriture méthodique des faits 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 véritable « grammaire des signes » (une séméiologie), organisant 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 »¹⁰⁰, l'ensemble des connaissances empiriques.

« 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 »¹⁰¹.

2. Une culture scientifico-technique : la progressive “délittéralisation” du savoir médical

- 19 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 débouchent sur d'interminables conflits dont l'arbitrage opéré par l'État se fait au profit de l'organisme protégé¹⁰². 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 malade¹⁰³. 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” »¹⁰⁴.

- 20 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 »¹⁰⁵.
- 21 Les affrontements qui suivirent, au long du XIX^e siècle, résultaient certes d'une lutte d'intérêts corporatistes entre les différentes élites médicales en présence, mais opposaient également deux états largement concurrents du savoir médical. La dynamique qui en résulte constitue le point de passage progressif et non linéaire où de nouvelles formes de la connaissance médicale supposant certaines manières du connaître cherchent à en supplanter d'autres¹⁰⁶. C'est contre un enseignement universitaire dénoncé comme trop formel, scolastique et livresque, 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 »¹⁰⁷, 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 »¹⁰⁸. Néanmoins, les avancées de la connaissance continuaient, pour la plupart, à s'effectuer à l'extérieur des facultés, dans des hôpitaux et des institutions spécialisées dans la recherche biomédicale tels que le Muséum, le Collège de France, l'Académie de médecine depuis 1820¹⁰⁹.

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 »¹¹⁰

- 22 C'est à partir des années 1870 que l'enseignement médical connaît une évolution radicale. L'élargissement et l'intensification des dernières découvertes scientifiques qui voient l'avènement de la médecine expérimentale opèrent une véritable révolution dans la connaissance¹¹¹ et contraignent le monde médical à une profonde conversion. Les études médicales font une place croissante à l'ensemble des sciences fondamentales sur lesquelles repose désormais la médecine, ce qui conduit à la création, en 1893, d'un Certificat de Sciences Chimiques, Physiques et Naturelles (CPN), dispensé par les facultés de sciences dont le suivi, obligatoire, devait précéder les études médicales¹¹². L'avènement de la microbiologie et de la physiologie expérimentale conduisirent à trois changements principaux. Tout enseignement médical devait désormais 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 »¹¹³. 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.
- 23 L'idée selon laquelle « l'agrégation ancienne ne pouvait plus servir à la sélection d'enseignants-chercheurs »¹¹⁴ 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 »¹¹⁵. 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 »¹¹⁶. 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 »¹¹⁷. Dès lors se multiplient et se diversifient les enseignements spécialisés. 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, 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 »¹¹⁸.

3. Un corps commun de connaissances cliniques et expérimentales

- 24 La médecine peut être définie à la manière d'É. Durkheim comme une théorie pratique, à mi-chemin entre la science et l'art considéré comme « pratique pure sans théorie »¹¹⁹. 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 objectivé et formalisé dont les connaissances sont organisées à des fins pratiques¹²⁰ et dont l'application résulte pour une bonne part de la mise en œuvre de sciences constituées¹²¹. 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 à G. Canguilhem, une technique située au carrefour d'un ensemble de sciences et de techniques diversifiées¹²². 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.
- 25 La médecine toutefois s'organise, en sa partie clinique aussi bien qu'expérimentale, en un corps commun de connaissances à prétentions universelles, de lois générales, d'énoncés de base, de modèles, de tableaux cliniques, reconnus et partagés. D'abord parce qu'elle repose pour une part sur des corpus scientifiques à caractère nomologique 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 un immense travail graphique de codification, de mise en système, de repérage, de recollection, de croisement, etc., établissant ce que M. Foucault appelle une « grammaire des signes »¹²³. 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 interprétatives¹²⁴. Mais l'avènement de la médecine expérimentale qui, bien loin de se surajouter 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 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 les résultats fragmentaires de l'observation empirique, et ordonner ce que l'expérience ne percevait que confusément. Citant puis commentant C. Bernard, P. 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 »¹²⁵.

- 26 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 certitude¹²⁶.

« La sémiologie reste très importante mais en pratique elle est étayée par une série d'examen complémentaires, déclenchée par des signes d'alarme et qui dépassent de beaucoup ses possibilités. Que l'on songe seulement que là où l'on raffina 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 vailent la peine »¹²⁷.

- 27 Dès la 3^e année d'études, la médecine mêle des compétences théoriques et des compétences plus "pratiques". Les compétences théoriques renvoient à l'apprentissage et à la mémorisation des corpus constitués, précis et détaillés : sémiologie, biochimie, microbiologie, parasitologie, génétique, pharmacologie, anatomie-pathologique. Les compétences plus "pratiques" renvoient aux stages cliniques (au métier), c'est-à-dire à la pratique du soin, du diagnostic 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. Cela ne fait toutefois pas du savoir médical un savoir pratique. Car il s'agit d'abord d'un moment de la pratique médicale. L'exercice de la clinique répond ensuite à des protocoles très précis : l'observation clinique du patient par exemple implique un questionnement réglé. Il repose enfin, dans sa mise en œuvre, sur l'intériorisation préalable et le respect d'un ensemble de connaissances formalisées¹²⁸ : le diagnostic n'est en effet possible que si le médecin a en tête les arbres de raisonnements qui lui permettent de faire des hypothèses de plus en plus précises, mais également parce que ce dernier 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 »¹²⁹.

4. La formation de praticiens et le rapport appliqué à la connaissance

- 28 Directement issues des Écoles 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 »¹³⁰. 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 3^e année, n'a pas caractère d'obligation, la recherche occupe, dans la formation, une place tout à fait secondaire¹³¹. La médecine, en DCEM 1, propose un savoir établi où données et énoncés sont présentés comme autant d'états incompressibles de la connaissance, 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) instaure sous l'aspect le plus technique.
- 29 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 stable et homogène. Les étudiants apprennent des contenus définis sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir. Les notes de cours, les polycopiés, les annales offrant exercices d'entraînement et d'évaluation, dispensent des corpus stabilisés de connaissances qui ne supportent ni les improvisations ni les hésitations inhérentes au travail de fabrication intellectuelle¹³². L'apprenti médecin de DCEM 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, au préalable, on ne maîtrise pas 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 ? Comme le montre E. Freidson, « dans la mesure où la pratique médicale fait tant soit peu usage de la science, cet usage obéit à une orientation caractéristique : il s'efforce de l'*appliquer* plutôt que de la créer ou d'y contribuer »¹³³. Il n'y a pas à inventer. Savoir ici signifie connaître « par cœur » des corpus relativement incompressibles. On sait ou Ton ne sait pas. Tableaux cliniques et biologiques, mécanismes, énoncés de base, lois physiologiques, biologiques, règles, données d'une valeur constante, c'est à cet ensemble édifié que doivent se confronter les étudiants de

3^e 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 réitérative par où doivent être progressivement maîtrisés les différents états constitutifs du savoir médical¹³⁴. Les étudiants médecins ont affaire à des programmes extrêmement structurés et détaillés où l'ensemble des choses qu'il convient de travailler est 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 du travail universitaire et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter les indéfinis, les incertitudes et les imprévus de l'étude¹³⁵.

NOTES

59. Millet M., *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière-Lyon 2, 2000.

60. Goody J., *La Raison graphique*, Minuit, 1979.

61. Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du 17^e siècle*, Fayard/Cercle de la librairie, 1989.

62. Eisenstein É. L., « Le livre et la culture savante », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française...*, op. cit.

63. Bourdieu P. (avec L. Wacquant), *Réponses*, Seuil, 1992, p. 194.

64. Bourdieu P., « Habitus, code et codification », ARSS, 1986/63, p. 42.

65. *Ibid.*

66. *Ibid.*

67. Millet M., « Nature des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », *Actes du colloque : Les politiques des savoirs*, Université Lumière-Lyon 2, ISPEF, 28 et 29 juin 2001, à paraître.

68. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., p. 20.

69. Verret M., *Le Temps des études*, Université Lille III, 1975, p. 174.

70. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., p. 34-35.

71. Berthelot J.-M., *Les Vertus de l'incertitude*, PUF, 1996, p. 158.

72. *Ibid.*

73. Pour les raisons que nous venons d'exposer, la précision du lieu d'études des étudiants en sociologie pris pour objet recouvre toute son importance si l'on ne veut pas généraliser abusivement des constats effectués dans un contexte relativement particulier à l'ensemble des contextes (théoriques, méthodologiques, didactiques), variables, que l'enseignement de la sociologie est susceptible de compter. Et si la portée descriptive de nos arguments sur la nature du savoir en sociologie dépasse parfois le simple contexte d'études investit par cette recherche, c'est à la fois pour en énoncer la *spécifique variabilité*, pour tenter d'en comprendre les conditions sociales, cognitives et épistémologiques de possibilité, enfin pour affirmer la *nécessité de désigner au plus près le contexte* dont on parle.

74. Cuin C.-H., Gresle F., *Histoire de la sociologie. Tome 2. Depuis 1918*. La Découverte, 1992, p. 56.

75. Avec la création notamment de la licence et du doctorat de sociologie. *Ibid.*, p. 60.

76. *Ibid.*, p. 57.

77. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., p. 87.

78. *Ibid.*, p. 25.
79. Passeron J.-C., « Sociologie non-poppérienne n'est pas sociologie non scientifique », *Le Journal de la faculté d'anthropologie et de sociologie*, Université Lumière-Lyon 2, n° spécial juin 1994.
80. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, *op. cit.*, p. 364.
81. Weber M., *Essais sur la théorie de la science*, Plon/Presses Pocket, 1992, p. 148.
82. « Même lorsque nous considérons isolément un "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 (...) », *ibid.*
83. Lahire B., « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, n° 6, mars-avril 1996, p. 398.
84. Lahire B., *L'Homme pluriel*. Nathan, 1998, p. 235.
85. Lenclud G., « La mesure de l'excès. Remarques sur l'idée même de surinterprétation », *Enquête*, n° 3, 1996.
86. Berthelot J.-M., *Les Vertus...*, *op. cit.*, p. 73.
87. Weber M., *Économie et société*, Tome 1, Plon/Pocket, 1995, p. 43.
88. *Guide de l'étudiant 1994-1995*, Faculté d'Anthropologie et de sociologie, Université Lumière-Lyon 2.
89. Olivier de Sardan J.-P., « La Politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, 1995.
90. Millet M., *Les Étudiants de médecine...*, *op. cit.*, p. 182.
91. Ariès P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973.
92. Elias N., *La Société des individus*, Fayard, 1991.
93. Faure O., *Histoire sociale de la médecine (XVIII^e-XX^e siècle)*, Anthropos-Historiques, 1994, p. 27.
94. Foucault M., *Naissance de la clinique*, PUF, 1963, p. 27.
95. Huard P., « L'enseignement médico-chirurgical », in Taton R. (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle*, Hermann, 1986, p. 189.
96. Weisz G., « Les professeurs parisiens et l'Académie de médecine en 1820 », in Actes publiés par C. Charles et R. Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, CNRS, 1985, p. 49.
97. Foucault M., *Naissance...*, *op. cit.*, p. 26.
98. *Ibid.*
99. Faure O., *Histoire sociale...*, *op. cit.*, p. 47.
100. Foucault M., *Naissance...*, *op. cit.*, p. 29.
101. *Ibid.*
102. Huard P., « L'enseignement médico-chirurgical », *op. cit.*, p. 210-211.
103. *Ibid.*, p. 189.
104. Foucault M., *Naissance...*, *op. cit.*, p. 70.
105. *Ibid.*
106. Karady V., « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine in Verger J. (dir.), *Histoire des universités en France*, Privat, 1986, p. 305.
107. *Ibid.*, p. 304.
108. *Ibid.*, p. 305.
109. *Ibid.*, p. 310.
110. *Ibid.*
111. Freidson E., *La Profession médicale*, Payot, 1984, p. 25.
112. Faure O., *Histoire sociale...*, *op. cit.*, p. 180.
113. Karady V., « Les universités de la Troisième République », in Verger J. (dir.), *Histoire des universités...*, *op. cit.*, p. 335.
114. *Ibid.*, p. 338.
115. *Ibid.*

116. *Ibid.*
117. *Ibid.*, p. 339.
118. Riche P., *L'Interne en médecine depuis 1958. Sociologie de la profession*, Thèse de 3^e cycle, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne, p. 11-12.
119. Durkheim É., *Éducation et sociologie*, PUF, 1995, p. 79.
120. É. Durkheim écrit 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 théoriques pratiques », *ibid.*
121. Tout comme la chimie appliquée, pour emprunter cet exemple au même auteur, n'est que la mise en œuvre des théories de la chimie pure. *Ibid.*, p. 80.
122. Canguilhem G., *Le Normal et le Pathologique*, PUF, 1988.
123. Foucault M., *Naissance...*, *op. cit.*, 214 pages.
124. Bourret P., *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1986, p. 148.
125. *Ibid.*, p. 148-149.
126. Comme le montre G. Canguilhem, c'était déjà là le principe qui devait permettre d'imposer, aux yeux de son promoteur, C. Bernard, la méthode expérimentale, in *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, 1968, p. 132-133.
127. Lévy J.-P., *Le Pouvoir de guérir*, Odile Jacob, 1991, p. 254-255.
128. Plusieurs analyses de E. Freidson vont en ce sens également, *La Profession...*, *op. cit.*, p. 170 et suivantes.
129. Lévy J.-P., *Le Pouvoir...*, *op. cit.*, p. 256.
130. Prost A., *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, 1968, p. 225. Comme l'écrit E. Freidson, qui montre que les médecins relèvent d'une profession consultante et non d'une profession savante, le médecin, « pareil à un homme de loi, a pour tâche de résoudre des problèmes pratiques qu'on vient lui soumettre. (...) Il n'est pas le dépositaire ni le créateur des théories et du savoir supposé qu'une société a pu accumuler. Ce qu'on lui demande c'est : « "Docteur, faites quelque chose", et non pas : "Docteur, dites-moi si c'est vrai ou faux" », in *La Profession...*, *op. cit.*, p. 31.
131. *Le Guide Théraplix...*, *op. cit.*, 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 Ton 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 Ton soit tenté de s'orienter vers la recherche appliquée ; mais, encore une fois, celle-ci diffère totalement de la recherche scientifique pure ».
132. Comme H Becker et B Geer ont pu le montrer, la difficulté se situe plus souvent pour ces étudiants dans le fait de savoir trier la masse des choses à apprendre et de pouvoir faire le départ entre la matière prioritaire et secondaire, « car il y a plus de faits qu'ils ne peuvent en apprendre ». Dans ces conditions où une partie des apprentissages consiste à savoir s'adapter et se réapproprier à bon escient, quitte à les détourner ou à les dévier, les exigences institutionnelles d'apprentissage, les annales avec lesquelles ou à partir desquelles les étudiants,

comme on le verra, mémorisent leurs cours servent de « raccourcis » permettant d'aller directement à l'essentiel et de "mâcher le travail" sans se préoccuper nécessairement des détails qui font perdre du temps. Becker H., Geer B., « La culture étudiante dans les facultés de médecine », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck & Larcier, 1997.

133. Freidson E., *La Profession...*, op. cit., p. 172.

134. « 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 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 premières 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...*, op. cit., 95-96.

135. En insistant sur les aspects formalisés de la connaissance médicale, sur l'énorme corpus de connaissances fondamentales et cliniques sur lequel s'établit le savoir médical et que la médecine ne cesse de faire augmenter, plutôt que sur l'exercice du métier lui-même, il n'est pas dans notre intention d'affirmer que la médecine y résiderait tout entière. 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 compétences relèvent d'un ensemble de tours de mains "savants" et de savoir-faire qui, en tant que tels, outrepassent le simple cadre d'un savoir codifié. Il ne s'agit pas non plus d'affirmer que les différents aspects du savoir médical sont également intégrés à ce corps commun de connaissances en sorte qu'ils ne seraient plus sujets à débats, 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. Notre objectif est d'abord de rappeler, contre les représentations encore répandues de ceux qui, *a contrario*, tendent à faire de la médecine un savoir avant tout pratique, que cette dernière est aujourd'hui, et à maints égards, plus proche d'une science biologique appliquée, avec ses corpus hautement formalisés et cumulatifs, que d'un art de faire — ce qui ne veut pas dire que certains aspects de la pratique médicale ne relèvent pas d'un art de faire. Notre objet n'est pas de dire ce qui fait la "compétence" du médecin ni non plus de faire une analyse du médical dans son ensemble. Il porte sur la mise au jour des logiques de connaissance permettant de comprendre ce qui fait la spécificité sociocognitive du travail universitaire des étudiants médecins, ses représentations, ses difficultés, ses principes, etc., *tel que ce savoir leur est toutefois enseigné*. Si nous insistons sur les aspects formalisés 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 l'enquête, principalement confrontés à cette partie de la connaissance médicale. Nous n'affirmons donc pas que cette partie du savoir médical est toute la médecine, mais qu'elle en est une dimension tout à fait centrale et, qui plus est, fondamentale pour la compréhension des formes du travail universitaire des étudiants médecins de troisième année.

Chapitre 5. Le passage du lycée à l'université

« L'université 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. À 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 »¹³⁶.

- 1 C'est essentiellement autour des manières différentes par lesquelles l'institution imprime sa marque à l'organisation du temps et du travail intellectuel que les disparités existantes 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. A la prescription institutionnelle du lycée ou encore de ces "super-lycées" que sont les IUT, les BTS, et les CPGE, s'oppose la "liberté" généralement laissée aux étudiants des facultés dans l'organisation de leur temps et de leur travail universitaire.

« Devenir étudiant, 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 »¹³⁷.

- 2 Aux effectifs nécessairement limités de la classe et à l'interconnaissance plus appuyée qu'elle génère par la fréquentation régulière des mêmes enseignements, s'oppose l'anonymat de la foule étudiante, de la parole magistrale prodiguée en amphithéâtre et des horaires souvent décousus des facultés.

« Au Lycée, [cette docilité à l'égard de l'institution scolaire] était tout à la fois appelée et soutenue par l'organisation des études elle-même, par l'encadrement étroit du lycéen, du travail lycéen, du temps lycéen (...). À 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... »¹³⁸.

- 3 S'il fut plusieurs fois montré que les variations dans les degrés d'encadrement sont en cause dans la rupture pédagogique qui accompagne l'entrée des étudiants dans le supérieur, il est moins fréquent de tenir compte, dans l'analyse de ces processus, des logiques intellectuelles spécifiques aux matrices disciplinaires fréquentées. Pourtant, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur où souvent prévalent des corpus de connaissances, des formes de transmission, des exercices et des évaluations différentes, constitue également sur le plan cognitif une solution de continuité relativement sensible dans la vie scolaire des étudiants. Les étudiants quittent un univers de pratiques et d'exigences dans lequel, en tant qu'anciens élèves, ils ont été formés et ont intériorisé, avec plus ou moins de bonheur, des manières de travailler. En tant qu'étudiants, ils entrent de plain-pied dans un autre univers de relations qui suppose d'eux, de façon plus ou moins prégnante selon le degré de rupture pédagogique rencontrée, une *conversion* dans leurs manières de travailler. À ce titre, tous les étudiants n'ont pas à faire la même expérience du passage du lycée à l'enseignement supérieur, notamment parce que dans certains secteurs de l'enseignement supérieur comme les facultés, il rompt plus nettement que dans d'autres (CPGE, BTS, IUT) avec le système du lycée et correspond à la découverte de logiques intellectuelles relativement inédites¹³⁹. De ce point de vue, étudiants médecins et étudiants sociologues doivent affronter, chacun spécifiquement dans ce passage du secondaire au supérieur, une série de changements marqués. Pour autant, les changements rencontrés recouvrent dans les deux cas des réalités pédagogiques, cognitives, temporelles, différentes dont l'étude comparée permet d'éclairer certaines spécificités.

I – LES ÉTUDES DE MÉDECINE : UNE RUPTURE ENCADRÉE

- 4 Pour les étudiants médecins, le passage dans l'enseignement supérieur constitue une rupture importante. Rupture du point de vue des rythmes de travail d'abord qui, particulièrement en première année, contraint les étudiants à faire un usage plus intensif de leur temps, condition nécessaire pour ne pas accumuler, compte tenu de la masse des contenus de cours à mémoriser, un retard rapidement insurmontable dans la préparation des épreuves.

« 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 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 »

- 5 Rupture du point de vue de la nature du travail à fournir ensuite, celui-ci exigeant un long et minutieux effort de mémorisation des contenus de cours nécessaire pour savoir répondre aux nombreux exercices de rapidité qui servent au contrôle des connaissances et qui supposent que les étudiants transforment leur rapport à "ce que savoir veut dire" : beaucoup de choses sont à savoir dans les termes, des schémas, des données, des faits, des mécanismes, et non plus seulement à comprendre.

« Ce qui changeait c'est déjà qu'il fallait apprendre par cœur 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 cœur (...) 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 »

- 6 Du point de vue des relations d’apprentissage enfin puisque le lycée fait place à une pression concurrentielle de tous les instants, impulsée par le concours de fin de première année et soutenue par les cours privés qui exercent les étudiants les uns contre les autres aux différentes épreuves du concours, encadrent les apprentissages, dispensent des méthodes de travail et instaurent une sorte de monitorat entre les étudiants des années supérieures et ceux des années inférieures. Les changements les plus marqués restent largement imputables à la logique du concours qui contribue à faire de la première année des études médicales une année singulière par son intensité et son esprit dont les spécificités s’estompent par la suite. Mais celles-ci, loin de disparaître complètement par la suite, organisent encore le travail universitaire des étudiants médecins, non seulement en raison des effets de socialisation qui se trouvent durablement inculqués par la logique même du concours mais aussi parce que les logiques cognitives structurant le travail universitaire répondent aux mêmes principes.

1. La logique du concours : esprit de compétition, concurrence déloyale et contreforts

- 7 Dans les faits, les facultés de médecine ont aujourd’hui quasiment institué 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 s’y reprendre par deux fois. Les « *primants* » constituent l’exception. Les « *carrés* » viennent au contraire grossir les rangs des admis. Sur l’ensemble des enquêtés, plus des quatre cinquièmes (25/30) décrochent le concours à la deuxième tentative. La Directrice administrative de la faculté LyonNord 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, obtenir la moyenne aux épreuves ne suffit plus. Seul le classement compte. En instaurant la concurrence de tous contre tous, le système du concours force les étudiants à viser les meilleures places. Le travail de première année s’effectue dans un esprit permanent de compétition. S’évaluer, se situer par rapport aux autres, améliorer ses performances, trouver les “bons tuyaux”, être le mieux informé possible, etc., sont les maîtres mots du travail universitaire. L’ensemble des enjeux de l’apprentissage se résume à cette simple équation : « *Pas de concours, pas de médecine* ». La permanence de la compétition, qui multiplie les affrontements scolaires et exerce sur le travail universitaire une pression sans relâche, est toute désignée pour socialiser un ensemble de dispositions relativement ambivalentes dont les contradictions ne sont qu’apparentes. D’un côté, on trouve un « *esprit concours* », c’est-à-dire un esprit de rivalité entre étudiants qui dispose davantage à l’opposition sans nuance qu’à l’entraide dans le travail¹⁴⁰. De l’autre côté, se mettent en place des actes de coopération par petits groupes d’amis étudiants qui, venant en contrefort de l’esprit de compétition, servent à atténuer les effets négatifs de la concurrence et à y résister plus longtemps.

a) “Coups bas” et tentatives de déstabilisation

- 8 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 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* »¹⁴¹. Rétentions d'informations, concurrences déloyales, coups bas, tentatives de déstabilisation, 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* »), font désormais partie intégrante de l'étude.

« *En fait ce qui m'énervait 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... 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}

« *En première année il y a la sélection il y a le concours donc euh... 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. [...] 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* ». {Baccalauréat A2, mention Assez Bien ; Concours obtenu à la deuxième tentative ; DEUG de Lettres ; Père : Médecin généraliste ; Mère : au foyer, diplôme d'infirmière}.

b) Points d'appui et compagnons de route

- 9 La transition est assez rude entre l'univers relativement confiné du secondaire et le caractère plus implacable des nouvelles conditions de travail. Il est difficile de résister longtemps, seul, à ce régime. Les étudiants sont ainsi portés à trouver des compagnons de route qui seront autant de réassurances et de renforts dans le travail, de soutiens affectifs et intellectuels dans les inévitables moments de découragement.

« *Un étudiant qui réussit du premier coup, nous explique la Directrice administrative de la faculté 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* ».

- 10 La réunion de ces étudiants dans les différents cours privés préparant au concours suscite une série de contacts répétés qui, alliés à l'âpreté de la concurrence, impulsent des formes de coopération dans le travail. Travailler à plusieurs, 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 les uns les autres. Chez ces étudiants, les formes de coopération par petits groupes se développent non pas par une sorte de calcul stratégique mais plus “spontanément” parce que la violence de la concurrence

est motrice d'anxiétés et risque toujours de déstabiliser la fragile économie des pratiques.

« 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}

« 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}.

2. Entraînements, forçage et cours privés

- 11 Révisions, répétitions, entraînements, annales, exercices, colles, évaluations, classements, cours de soutien, enchaînés sans fin et sur un rythme précipité, constituent le lot quotidien du travail universitaire des étudiants médecins de première année. Relayant les enseignements universitaires et complétant un emploi du temps universitaire déjà structuré, les cours privés proposent, moyennant finance, d'encadrer et de scander la préparation au concours. Sauf exception, l'ensemble des étudiants de 3^e année ayant passé le cap du concours y a recouru 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 année, 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}

- 12 À maints égards, rythmes de travail, organisation des activités scolaires, pression concurrentielle, cours privés, la première année des études médicales fonctionne sur le mode d'une classe préparatoire tout entière consacrée à la préparation du concours (« 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 »). Bien que les textes 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 de socialisation produits, réside autant, pour emprunter à P. Bourdieu, dans « ce qui est explicitement enseigné que [dans] ce qui s'enseigne tacitement à travers les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement »¹⁴². Par l'exercice d'une pression concurrentielle permanente, la démultiplication des contrôles et des classements, la répétition des entraînements et des exercices, c'est tout un rapport au travail universitaire et plus généralement à la culture savante qui, en même temps qu'une série de techniques intellectuelles fondées 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 médicales¹⁴³.

a) Un lieu pour l'étude

- 13 Faisant d'une compétition permanente le moteur principal d'un travail préparatoire intensif aux épreuves du concours, les cours privés scandent le travail universitaire, imposent un calendrier régulier, fixent des objectifs et des échéances, permettent aux étudiants de se situer les uns par rapport aux autres. Les colles organisées sur une partie du programme au concours enjoignent les étudiants à reprendre « *chaque semaine une matière depuis le début* », à tenir un rythme de travail soutenu, à réviser matières après matières, à juger leurs insuffisances et leurs acquis, les points à retravailler. Salles de travail, bibliothèques, photocopies 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 par les cours privés aux différents étudiants qui peuvent ainsi disposer, en dehors de leur domicile personnel ou familial, d'un lieu de travail indépendant, aménagé pour l'étude, dans lequel ils bénéficient d'une atmosphère studieuse, de ressources matérielles et intellectuelles, et qui leur fournit le moyen de rompre l'isolement auquel conduit parfois l'entrée dans l'enseignement supérieur.

« 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, 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 CAPSUP, 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}

b) Le monitorat des années supérieures

- 14 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 sur la manière dont il convient de mettre en page une copie, de faire un schéma et de l'orienter, de construire une légende en anatomie, sur la manière encore dont il faut se comporter face à un QCM, de même que sur les attentes réelles ou supposées des correcteurs.

« Je fais les colles d'anatomie. Donc je vais leur donner des conseils surtout sur comment rédiger une copie d'anatomie [...] c'est pas vraiment des conseils euh sur la méthode c'est des remarques. Bon j'essaie de corriger les copies relativement vite, 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 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 légender 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}.

- 15 Entraînés par les étudiants d'années supérieures tout juste reçus au concours, les étudiants médecins de première année bénéficient, à toutes fins utiles, de leurs recommandations et admonitions amicales. Or celles-ci s'avèrent importantes pour de jeunes aspirants médecins qui, tout juste sortis du lycée, sont parfois loin de se représenter avec justesse la nature du travail à fournir en médecine. Développant et impliquant des conceptions de ce que "savoir" et "apprendre" veulent dire relativement contraires à celles qui furent rencontrées jusque-là au lycée, les exigences du travail personnel s'avèrent pour eux parfois déconcertantes.

« 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 cœur 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 lieues de s'imaginer qu'on nous demande d'apprendre par cœur 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 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}.

c) La conversion dans les techniques du travail intellectuel

- 16 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 » n'est pas une conception du travail intellectuel qui s'impose d'elle-même aux étudiants lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur¹⁴⁴ : « 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, les étudiants sont à « cent lieues d'imaginer » qu'ils doivent apprendre "par cœur" les cours qui leur sont professés. Loin d'aller de soi, cette manière de travailler leur est intimée par les différents cours privés comme une technique de travail à mettre en œuvre. Les velléités de recherche documentaire personnelle sont explicitement découragées au profit d'une concentration du travail sur la répétition des contenus de cours. Les objectifs du travail universitaire et les attentes du corps enseignant leur sont clarifiés. Des consignes matérielles à respecter pour la réalisation des devoirs sont prodiguées.

Des techniques d'organisation du travail (travailler régulièrement, ne pas prendre de retard, revoir l'après-midi les cours du matin, faire des fiches, limiter les recherches personnelles, ne pas négliger les détails car ils font souvent la différence, utiliser un agenda pour évaluer son rythme de travail et ses éventuels relâchements), des techniques de mémorisation (recopier les cours pour se les mettre en tête, les réciter par écrit au brouillon, refaire les annales d'examens) leur sont inculquées à mesure des entraînements et des préparations. 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) qui ne manquent à l'appel des recommandations dans ce qui en vient à constituer une véritable économie du travail universitaire.

« 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 »

« 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 efficaces : il faut aller en cours, 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 »¹⁴⁵.

- 17 On aurait tort de ne voir dans cet ensemble de consignes qu'une série de remarques formelles n'intervenant en rien dans la production d'habitudes de travail. Loin d'en rester au stade de la recommandation occasionnelle, ces techniques du travail sont régulièrement exercées par le système des colles hebdomadaires. Ces dernières forcent ainsi les étudiants à réviser régulièrement leurs cours matière après matière, « tours » après « tours », jusqu'au moment de l'épreuve finale, et inculquent ainsi des habitudes de travail structurantes. En réglant soigneusement le déroulement des activités dans le temps, les cours privés ne bornent pas seulement leurs actions à la seule préparation du concours de fin d'année. Ils obligent le travail, les manières de le concevoir, inculquent un ensemble de techniques de travail qui, loin de disparaître avec le concours, organisent encore, par la force de l'habitude, les apprentissages des années suivantes.

3. La réglementation des contenus de l'étude

a) Des programmes d'études nationaux

- 18 L'une des particularités de la filière médicale 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 contenus sur lesquels doivent porter les différents enseignements aux différents niveaux du cursus, et garantissent l'équivalence des compétences inculquées par les facultés de médecine sur le territoire¹⁴⁶. Les marges de manœuvre ainsi laissées aux différentes UFR locales dans la définition des contenus de la formation sont clairement encadrées. Elles ne sont pas inexistantes mais se muent dans des cadres législatifs précis. Pour preuve la précision des directives officielles fixant les programmes des enseignements pour les années d'études qui nous intéressent. Au caractère détaillé des prescriptions édictées qui déjà

définissent un ensemble de contenus incompressible s'ajoute l'étendue des domaines mis au programme qui donne une juste idée du volume des contenus que les étudiants médecins doivent travailler.

- 19 L'article 8 de l'arrêté du 18 mars 1992 détermine les matières qui doivent être obligatoirement enseignées en deuxième et 3^e année, et précise ainsi que :

« Art. 8 - L'enseignement du PCEM et de la 1^{ère} 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 »¹⁴⁷.

- 20 Rien de tel n'existe en faculté de sociologie, d'autant que la réglementation des programmes ne se limite pas ici à la prescription des ensembles disciplinaires devant composer les enseignements. Elle fixe par le détail et pour chaque année d'études l'ensemble des questions qui doivent être abordées au cours de la formation. À 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. Contrairement à d'autres filières, ce n'est donc pas aux UFR et aux enseignants de décider, en fonction de leurs propres orientations, du contenu et/ou des orientations des cours¹⁴⁸. Est ainsi énoncé ce qui doit être étudié lors des différents cours : 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 bicarbonate extracellulaire, cas typique d'un fonctionnement en système ouvert »¹⁴⁹ entre autres choses, parmi ce qu'il faut 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 hémolymphopoïétiques, apport de l'histologie et de la cytopathologie dans le diagnostic et le dépistage des cancers »¹⁵⁰, pour ce qui concerne l'approche du processus tumoral...

b) Des coefficients différentiels

- 21 Outre l'existence de programmes circonstanciés qui déjà viennent instruire l'activité de connaissance, des coefficients différentiels sont affectés aux divers ensembles disciplinaires enseignés. En DCEM 1, l'attention est tout particulièrement portée sur la séméiologie médicale et la séméiologie chirurgicale. Ceux qui concernent la séméiologie sont particulièrement élevés puisque la Faculté Lyon Sud par exemple lui confère un coefficient total de 10, le coefficient 3 étant par ailleurs le coefficient le plus élevé qui soit assigné à un autre ensemble disciplinaire. 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 bon que je ne supportais pas en plus mais c'était surtout un petit coefficient... ban je ne les ai jamais vraiment travaillées, je les ai vraiment travaillées juste deux ou trois jours avant l'examen* »), pour la conduite des apprentissages. Discernant parmi les enseignements et hiérarchisant les domaines de connaissance soumis à l'investigation, de tels coefficients ne manquent pas d'explicitement l'ordre des priorités qu'il convient d'imprimer à l'étude. Ils permettent aux étudiants d'étagier les objectifs du travail, de faire le départ entre le primordial et le secondaire. De tels coefficients sont autant de prises explicites sur les activités qui autorisent une organisation plus rationnelle du travail voire la mise en œuvre de comportements stratégiques.
- 22 Parmi les “conseils pratiques” que dispense le Guide Théraplix on peut lire : « 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 ! »¹⁵¹.
- 23 Les premières années du cursus des études médicales offrent à l'étude un fonds commun programmé qui suppose l'apprentissage de contenus partagés : la séméiologie de telle ou telle maladie, le système immunitaire dans les situations normales et pathologiques ou encore dans ses aspects moléculaires, cellulaires, physiologiques. La programmation des enseignements, la “routinisation” des actes d'apprentissage et la forte structuration des contenus du savoir contribuent ainsi à limiter le nombre d'indéfinis et d'imprévus présents dans le travail.

4. Des procédés d'évaluation codifiés et techniques

- 24 Inséparables de la nature sociale-cognitive des savoirs à s'approprier, les formes d'évaluation de la connaissance ne sont pas sans effet sur les formes du travail universitaire¹⁵². Les QCM supposent la mémorisation précise d'un ensemble de *data*. Une dissertation, un mémoire ou un dossier impliquent davantage la réalisation d'un travail de documentation. Les formes d'évaluation des connaissances, exposé, dissertation, mémoire, commentaire, QCM, ne supposent ni les mêmes logiques intellectuelles ni la réalisation des mêmes actes de travail.

a) QCM, Questions Rédactionnelles et cas cliniques

- 25 Les formes d'évaluation qui prévalent en médecine reposent sur des procédés techniques – Questions Rédactionnelles Longues (QRL), Questions Rédactionnelles Moyennes (QRM), Questions Rédactionnelles Ouvertes et Courtes (QROC), études de lames en TP, analyse de radiographies – dont le QCM est la figure de proue. Les formes d'évaluation des connaissances les plus en lien avec le travail de documentation personnelle, dissertation, commentaires de textes, dossiers, exposés, sont 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 se rencontrent occasionnellement dans certains Certificats d'Études Spécialisés de la Maîtrise de Sciences Biologiques et Médicales dont le suivi est, au moment de notre enquête, non obligatoire en 3^e année. Quant aux cas cliniques dont l'objet est d'entraîner les étudiants médecins à l'expertise médicale, ils sont inexistantes lors des deux premières années et encore rares en DCEM 1.

b) Épreuves de rapidité, logique du vrai et du faux

- 26 Qu'il s'agisse des QCM, des QROC, des QRL qui exigent une grande vitesse d'exécution et interdisent les tergiversations, tous ces exercices supposent que les étudiants puissent 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 »*). L'évaluation s'inscrit généralement dans une logique du vrai ou du faux. Face à un QCM, on sait ou l'on ne sait pas répondre, on dit vrai ou on dit faux. Par exemple, les signes cliniques d'une maladie constituent des éléments de connaissance combinés. Ils ont été établis, classés, identifiés, décrits, par plusieurs générations de scientifiques ou de médecins, par la réalisation d'enquêtes cliniques, de croisements et de recoupements d'une multitude d'observations. Ces signes "grammaticalisés" ne sont pas en tant que tels à discuter, du moins pas en 3^e année. Il convient de les connaître, c'est-à-dire d'abord de les posséder avec le plus d'exactitude possible. Sans ce travail préalable nécessaire pour discerner parmi les manifestations symptomatiques, aucun diagnostic n'est possible. Lors d'une évaluation, l'étudiant est ou non en mesure d'énumérer et d'identifier les combinaisons de signes nécessaires à l'expertise clinique de telle ou telle maladie, singulière dans son individualité ou si l'on préfère dans son tableau clinique.

Questions à Choix Multiples

Le système des Questions à Choix Multiples constitue une forme d'évaluation codifiée qui interroge 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 solution, c'est-à-dire la solution appropriée à la question posée. Il y a une ou des réponses vraies et généralement plusieurs réponses fausses. La réponse donnée est vraie ou fausse. Il n'existe pas de solution intermédiaire. La(es) solution(s) est fondue parmi d'autres, fausses pour leur part. Les étudiants doivent sinon la connaître (*« Toute fièvre au*

retour d'un pays chaud doit en premier lieu faire penser à... un paludisme ; « Une infection virale se traduit, sur le plan biologique, par... une lymphocytose ») du moins l'identifier.

QROC, QRL et QRM

Le QROC implique pour sa part que les étudiants médecins donnent en quelques mots, une ou deux phrases, une réponse à la question posée. Sur le même mode, on trouve encore le QRM et le QRL qui exigent des réponses plus ou moins longues. La rapidité est de mise dans ce type d'exercices (*« 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 an 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 n'a jamais le temps de les finir »*). Or, pour parvenir à la rapidité escomptée, il n'y a d'autres solutions que de connaître les questions mises à l'étude « *par cœur* » afin d'en mobiliser, le moment venu, les contenus sans difficulté. Avec ce type d'exercices, l'objectif n'est pas de composer sur une question donnée un raisonnement d'ensemble qui serait le résultat d'un travail de réflexion "personnelle" mais plutôt de réitérer la description d'un mécanisme physiologique, immunologique, etc., dans ses différentes composantes.

Tableaux et cas cliniques

Le cas clinique, quant à lui, s'il fait bien intervenir l'esprit d'analyse, suppose également une résolution, c'est-à-dire implique, tout comme le QCM, une solution : celle du diagnostic approprié. Le cas clinique repose sur la mise en œuvre de raisonnements d'expertise médicale relativement protocolarisés, c'est-à-dire d'abord sur la maîtrise d'une grammaire des signes, laquelle permet à l'observation clinique de produire et de construire, par inclusion et exclusion d'hypothèses combinatoires fondées sur des tableaux cliniques, un ensemble d'indices pertinents pour l'établissement du diagnostic¹⁵³. Une observation clinique répond à des protocoles d'observation précis susceptibles de produire les indices permettant au raisonnement médical de formuler des hypothèses, d'en exclure d'autres, afin de parvenir au diagnostic. L'identification de ces indices et de leur *signification combinatoire* implique qu'ils puissent être (re)connus, donc isolés, parmi d'autres configurations séméiologiques possibles et nécessite l'acquisition préalable 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 bon diagnostic.

- 27 Ces formes d'évaluation, en raison de leur forte technicité, contribuent à définir clairement les objectifs du travail universitaire. Soumis et entraînés à ce type de sanctions institutionnelles dès les premiers moments de leur cursus, les étudiants médecins 3^e année en maîtrisent les tenants et les aboutissants. Selon qu'il s'agit d'un QCM ou d'un QROC, le travail ne requiert pas exactement les mêmes impératifs. Chaque étudiant médecin sait que, pour un QCM, il doit déterminer et évaluer son travail en fonction des annales d'examen. Faire et refaire ces annales devient une impérieuse nécessité. C'est une étape connue du travail dans une série relativement "routinisée" d'actes d'apprentissage¹⁵⁴.

« Je refais les annales surtout pour les QCM des choses comme ça, puis pour savoir à peu près euh je regarde, j'aime bien regarder, faire 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... ».

5. La réussite par le travail

- 28 Enfin, on peut encore remarquer la confiance dont les étudiants médecins font preuve vis-à-vis de leur travail et de leurs chances de succès aux examens. Outre les parcours sociaux et scolaires qui peuvent pour une part rendre compte de la *certitude sui* que ceux-ci expriment, il convient sans nul doute de voir aussi dans cette confiance en soi l'expression du caractère ciblé du travail universitaire limitant les flottements les plus patents. 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 manifestent une confiance plutôt timorée nuancent aussitôt leurs propos pour affirmer que la confiance viendra avec le travail, celui-ci devant suffire à ce que l'année puisse être couronnée d'un succès. L'examen n'est pas perçu ici comme une échéance aléatoire. Ces étudiants savent ce qu'ils ont à faire, comment s'y prendre, et sur quoi faire porter le travail.

« (Confiance dans sa réussite ?) *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 le temps 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}.

II – LES ÉTUDES DE SOCIOLOGIE : ANOMIE TEMPORELLE ET FLOU DES PRATIQUES

- 29 Les premières années, le travail des étudiants médecins demeure donc encadré par tout un ensemble de dispositifs institutionnels (emploi du temps chargé, travail personnel volumineux, programme d'études détaillé, manuels, annales d'examen, cours privés, objectifs de travail délimités). En revanche, les étudiants sociologues ne bénéficient pas de l'aide apportée par de tels dispositifs et doivent faire face à un plus grand flou du travail universitaire (absence de programmes d'études définis et explicites, de manuels de cours, caractère peu codifié des exercices) ainsi qu'à un encadrement pédagogique plus lâche (peu d'heures de cours, faible volume de travail personnel, faible suivi enseignant). L'entrée en faculté de sociologie s'accompagne d'abord de changements dans la structuration et l'encadrement du temps de travail (poids relativement faible des volumes horaires et faiblesse des injonctions au travail). Elle s'accompagne ensuite de transformations dans les logiques du travail intellectuel. Tout se passe comme si ces étudiants étaient déconcertés par la nature même du travail universitaire à fournir tant ses contours leur apparaissent comme relativement non-tangibles, et tant ils éprouvent de la difficulté à s'en faire une représentation claire. Que l'apprentissage relève pour une part d'un travail de fabrication intellectuelle n'est pas pour rien dans cette affaire. Que la sociologie s'offre davantage sous la forme de postures scientifiques à réinvestir que sous la forme de contenus systématiques n'est pas indifférent non plus. Au lycée, le

travail reposait sur des contenus programmés et délimités. Des choses précises étaient à connaître et données comme telles par les enseignants (contenus de cours, manuels, exercices). Mais la sociologie, dont l'apprentissage suppose le réinvestissement de schémas conceptuels et d'habitudes méthodologiques disparates, revêt, pour les étudiants, un caractère à la fois plus diffus et plus énigmatique. Enfin, les changements dans les logiques du travail intellectuel se trouvent renforcés par le fait que le travail personnel demandé aux étudiants ne fait pas toujours l'objet, tant au niveau de ses finalités que de ses modalités techniques, d'une explicitation de la part de l'institution qui laisse planer le doute et le flou sur la nature des exercices à réaliser et sur les manières dont il faut s'y prendre. Comme en témoignent certaines réflexions désabusées parfois 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* » ; « *Les sociologues, ce qu'ils disent, c'est leur point de vue non ?* », etc.), ces étudiants éprouvent des difficultés à saisir la nature des objectifs qui président à leur formation intellectuelle.

1. Effacement des mécanismes institutionnels de régulation des activités

- 30 C'est avant tout dans l'effacement de marqueurs temporels, de mécanismes institutionnels de régulation (de contrôle et d'instruction) du travail universitaire que se situent 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 (...) pour ceux que je fréquente, 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 »

a) Organisation extensive des activités

- 31 À la directivité institutionnelle du lycée et du collège qui réglaient soigneusement le déroulement des activités succède une grande "liberté" dans la gestion du temps et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs peu explicites du travail universitaire. Ce que le lycée exigeait et que la première année de médecine, avec le système des cours privés, organise encore expressément en matière d'emploi du temps, de leçons à apprendre, de devoirs à rendre, de programmes et de contrôles, recouvre, en sociologie, un caractère sporadique.

« 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 prends 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 Al ; Père : Contremaître ; Mère : femme au foyer}.

- 32 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 »¹⁵⁵.

« 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}.

- 33 La durée de l'année universitaire, entre les deux moments forts de la rentrée et de l'examen final, présente une forte élasticité. Hormis quelques échéances isolées, c'est sur l'échelle de l'année tout entière que les étudiants sociologues doivent répartir leurs efforts. L'horizon reculé des sessions finales condamne ces derniers qui, dorénavant, *ne sont plus mis au travail ni maintenus au travail*, soit à se fixer régulièrement des objectifs de travail s'ils ne veulent pas laisser filer un temps mal balisé, soit, s'ils n'y parviennent, à travailler sous la pression de l'imminence des examens au risque de succomber à la panique ou à la fantaisie de la dernière minute.

« Enfin moi j'ai rien de régulier, 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 !" » {Baccalauréat C ; Père : Formateur en informatique ; Mère : Administratrice dans une association}.

- 34 « 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 »¹⁵⁶. Nombreux sont les étudiants qui, parce qu'il n'est plus d'emploi du temps suffisamment 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 relativement immédiate. Trois mois avant les partiels, les échéances restent lointaines et le travail à effectuer abstrait. Comment préparer un partiel qui aura lieu dans trois mois ? Cela peut attendre. Et puis à quoi bon le faire ? Cela risque d'être peine perdue. Le travail intellectuel conduit sur le long terme, en vue d'échéances lointaines, pose toute une série de problèmes relativement inédits aux étudiants.

« 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, triais 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 : VRP, 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}.

- 35 L'effacement des mécanismes institutionnels de régulation des activités vient ainsi relayer 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 songe également à trouver ailleurs les solutions d'avenir que leurs études ne profilent pas. Pour ces étudiants, il s'avère difficile de puiser la discipline nécessaire pour se mettre régulièrement au travail et ne pas se contenter du « *strict minimum* ». Seuls les étudiants sociologues qui projettent d'entreprendre un doctorat, ceux qui étudient dans un objectif précis de certification et 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) parviennent à se mobiliser régulièrement sur leur travail universitaire en dehors des contraintes extérieures les plus immédiates, pour lire, pour reprendre les cours, pour préparer le mieux possible les quelques productions scolaires à réaliser, bref pour mettre toutes les chances de leur côté.

« (En souriant) Il me faut ma licence cette année donc euh c'est clair que j'ai d'autres objectifs qu'avant [...] 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, mais maintenant non, (en souriant) j'ai plus le droit à l'erreur donc euh je m'accroche [...] je ne peux pas me permettre de la (licence) passer par exemple en deux ans quoi, il me la faut cette année » {Baccalauréat A2, mention AB ; obtient son DEUG de sociologie en deux ans puis arrête ses études durant deux années pour travailler ; Reprend une licence de sociologie à 23 ans et retourne habiter chez ses parents après avoir décohabité ; Père : agent de maîtrise ; Mère : Assistante maternelle}.

« 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 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, Souhaite faire un doctorat d'ethnologie ; Père : Comptable ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

- 36 En ne soumettant pas « les activités de tous aux mêmes contraintes »¹⁵⁷, la faculté de sociologie abandonne la répartition des efforts à produire à l'appréciation et au bon vouloir de chacun.

« Ce temps 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 »¹⁵⁸.

- 37 L'autocontrainte doit contrebalancer l'anomie 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 en heures. À l'organisation relativement intensive et

explicite du travail en médecine, on peut opposer celle plus extensive des activités en sociologie, soumise aux vicissitudes de la durée plutôt qu'aux impératifs de l'urgence. À l'homogénéité des pratiques des étudiants médecins qui, en première année, travaillent au rythme d'une colle par semaine et consacrent les années suivantes plusieurs heures par jour à leur travail personnel, s'oppose la dispersion des pratiques universitaires des étudiants sociologues qui, hormis les actes liés au suivi régulier de leurs dossiers d'enquête, n'ont guère d'obligations scolaires durant l'année : « *On n'a pas grand chose à faire de toute façon* ».

b) La faible autonomie du temps et du lieu de l'étude

- 38 Si lorsqu'on demande à ces étudiants d'évaluer le temps qu'ils consacrent à leur travail universitaire et d'indiquer à quoi ils occupent ce temps ils répondent souvent que cela est impossible « *parce que ça change tout le temps* », c'est pour une part que la dispersion organisationnelle (dans l'espace et le temps) à laquelle ils sont confrontés ne favorise pas les évaluations rigoureuses qu'autorise une forte structuration spatio-temporelle des activités sociales. L'organisation flexible et non-impositive du travail universitaire se trouve au principe d'une plasticité dans la coordination des activités non seulement parce qu'elle autorise objectivement les étudiants, par le temps qu'elle laisse inoccupé, à diversifier leurs centres d'intérêt mais aussi parce qu'elle autorise 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 extensive du temps présente d'autres formes de découpages temporels, moins institutionnalisés. Parce qu'elle n'officialise plus (ou moins) la coupure entre le scolaire et le non-scolaire, donc le passage d'un domaine d'activités à l'autre, ce type d'organisation offre de la souplesse au point de permettre l'imbrication entre des sphères d'activités généralement séparées, et par exemple une « *immixtion du domestique dans le scolaire* »¹⁵⁹. C'est le cas de ces étudiants qui, en raison 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 sœurs, doivent faire face à de multiples sollicitations hétéronomes et rencontrent des difficultés pour isoler le travail universitaire des activités domestiques. C'est le cas également de ces étudiants 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* »¹⁶⁰ et dont le travail est régulièrement empêché par toute sorte d'interférences extérieures comme 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), en intercalant au sein 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 par rapport aux autres temps et lieux sociaux.

« *Quand je suis ici je suis tout le temps dérangé, j'ai toujours plus ou moins des potes qui passent tous les soirs sur les 6-7 heures, j'ai des potes qui passent. Ils ne restent pas jusqu'à 10 heures, 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 sœur, étudiante en licence de Lettres, appartement indépendant dont le père est propriétaire}

« (Évidence) Ah ouais il y a trop de choses à faire chez moi, il y a ma 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 ». {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 (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}

- 39 De telles situations de travail ne concernent pas, il est vrai, les seuls étudiants sociologues puisqu'on les retrouve, à l'occasion, du côté des étudiants médecins. Force est pourtant de constater que les immixtions les plus marquées se retrouvent exclusivement du côté des premiers. Les étudiants sociologues sont d'abord, en raison de leurs parcours scolaires et des perspectives d'avenir de leur filière, moins polarisés sur des enjeux scolaires que leurs homologues médecins et 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, indépendance au moins relative). Ensuite, 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 constitue encore le plus sûr moyen de se soustraire aux autres espaces et temps sociaux et à leurs invites éventuelles. Les étudiants médecins dont le travail universitaire ne peut être effectué dans l'espace domestique sans risquer d'être mis à mal, soit parce qu'ils seraient tentés par d'autres activités comme la télévision, soit parce qu'ils ne sauraient y trouver l'isolement minimum (petits frères qui chahutent et passent dans la chambre où se trouve le bureau), se rendent dans les cours privés (comme d'autres iraient au bureau) pour travailler sur place et échapper aux vicissitudes d'un lieu multifonctionnel.

« 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 ci faire ça mais je ne peux pas travailler chez moi [...] c'est pour ça que je viens au CHA (cours privé). Pour travailler, il faut que ce soit 4 murs, boules Quies, quatre murs et du monde autour de moi [...] si je suis pas dans une ambiance de travail je suis incapable de bosser » {étudiante en DCEM 1, habite chez ses parents (milieu populaire) avec cinq petits frères et sœurs}

« Il faut dire aussi que je ne suis pas souvent chez moi. Je viens uniquement pour bouffer... 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. (...) 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 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 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 DCEM 1, habite seul un logement indépendant dont la mère est propriétaire (milieu supérieur)}

- 40 Les étudiants sociologues, qui ne bénéficient pas d'un tel système, n'ont d'autres choix que de travailler, si l'on excepte les bibliothèques universitaires qui se prêtent plutôt mal au travail studieux¹⁶¹, sur leur lieu de vie, dans un espace et un temps non spécialisés, polyvalents, où les sollicitations hétéronomes se font concurrentes de l'étude. Enfin, les étudiants sociologues ne travaillent pas, comme leurs homologues médecins, sous l'action régulatrice d'un emploi du temps volumineux qui, parce qu'il laisse peu de temps disponible pour le travail personnel, produit une coupure symbolique entre le temps du travail universitaire et les autres temps sociaux. Antérieurement, l'institution séparait d'elle-même, par un ensemble de marqueurs sociaux institutionnels, témoins d'un ordre explicite, les pratiques scolaires, et instaurait un ensemble de frontières entre l'espace et le temps des pratiques scolaires et les autres espaces et temps sociaux dès lors définis comme "extra-scolaires" (familial, amical, professionnel, etc.)¹⁶². Tel n'est plus le cas. En ayant à la fois peu d'heures de cours et peu de travail personnel, les étudiants sont "libérés" de la majeure partie de ces contraintes spatio-temporelles, c'est-à-dire des contraintes les mieux faites pour imprimer une régularité aux pratiques et les démarquer du reste des activités sociales, familiales, amicales, professionnelles. *« 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 »*. *« 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... »*. Cette liberté que l'institution octroie sans compter place les étudiants dans la situation d'une alternative objective entre les vicissitudes du mélange des genres lorsque ayant à travailler scolairement dans l'univers domestique l'espace des relations domestiques et amicales interfère avec le travail universitaire, et les vicissitudes d'une autoprescription, toujours difficile à tenir, de séquences spatio-temporelles séparées qui tente de recréer, au sein même de cet univers de relations non institutionnalisées, les conditions d'un espace de travail relativement autonome.

2. Les contours mal définis du travail intellectuel

- 41 Outre les problèmes d'organisation étroitement liés à la faiblesse de l'encadrement temporel, la difficulté du passage de l'enseignement secondaire à la sociologie, de l'occupation et de la structuration du temps de travail, réside encore dans le caractère peu délimité des tâches intellectuelles à accomplir. D'une part, le travail demandé aux étudiants ne fait pas toujours l'objet, tant au niveau de ses finalités et de ses moyens, d'une explicitation de la part d'une institution qui laisse ainsi planer le flou sur le travail à faire et sur les manières de le faire. D'autre part, les différents exercices à réaliser (lecture, écriture de textes, terrain), qui supposent un travail de fabrication intellectuelle, ont pour principe des logiques peu codifiées en ce qu'ils ne reposent pas sur la reproduction simple de modèles de raisonnement strictement transposables.

a) Un travail de fabrication intellectuelle

- 42 Plus imprécis, les exercices qui prévalent en sociologie le sont d'abord en ce qu'ils supposent 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. Chaque nouvel exercice (un exposé sur un livre, un auteur, un objet de recherche, un sujet de dissertation), qui renvoie au traitement de réalités sociales particulières, est en quelque sorte l'occasion de "réinventer" ce qu'il y a à faire, à dire et à penser, et de redéfinir les limites, les orientations et l'organisation de son travail personnel. En ce premier sens, les dossiers, dissertations, fiches, en fonction desquels les étudiants sociologues doivent travailler, présentent un certain nombre d'indéfinis car ils laissent ouvert le champ des investigations. C'est au travail documentaire et d'écriture qu'il revient de cerner les contours des questions mises à l'étude, leurs enjeux, leurs lignes de force. Que faut-il lire et comment ? 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 ? Comment rédiger un texte sociologique ? Il y a dans ces points davantage d'inconnus (« 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 de travailler à partir de contenus préétablis.

« 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 justement il y a un problème d'organisation de... comment m'y prendre 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 » {Baccalauréat B ; Père : Directeur d'entreprise, docteur en chimie ; Mère : Assistante technique de son mari, pharmacienne de formation}.

« C'est vrai que parfois on ne sait pas trop 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 pour nos hypothèses, comment formuler nos hypothèses, 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... ». {Baccalauréat A2 ; BTS de publicité échoué ; Père : Chef magasinier, niveau première ; Mère : Vendeuse, certificat d'études}.

« (Angoissé) Là je parle plus pour ma (...) ma problématique parce que c'est quand même plus ce qui m'a (...) posé des 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 faire quelque chose de sociologique [...] je m'étais 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 » {Baccalauréat G1 ; Père : Propriétaire d'un bar de campagne, CAP de maçonnerie ; Mère : Vendeuse, CAP de secrétariat}.

b) Des séquences d'activités longues et instables

- 43 Plus incertains, les différents exercices le sont ensuite parce que la construction d'une problématique, l'organisation d'une analyse empirique, la rédaction d'une fiche de lecture ou d'une dissertation supposent un temps long de préparation et d'investigation (documentation, lecture, écriture...) et que les phases et les opérations présidant à leur élaboration sont relativement instables. Les phases et les opérations nécessaires à la réalisation de ces exercices, qui reposent sur un travail de maturation des idées (prises de notes, ébauche de plans, écriture au brouillon, mise au propre...) demeurent relativement générales (apprenez à poser les bonnes questions, lisez les bons livres, faites des plans, il ne sert à rien d'apprendre vos cours pour la dissertation,

disent les enseignants) et réfractaires à la subdivision. Certes la construction d'une problématique ou d'une fiche de lecture, l'écriture d'une dissertation ou d'un dossier d'enquête, impliquent le respect de procédés techniques de fabrication. Mais ceux-ci ne fournissent que les cadres assez généraux d'une pratique qui relève par ailleurs d'un ensemble de *tours de main* plutôt que de règles de construction formalisées. Les opérations de fabrication d'un commentaire de texte, d'un dossier d'enquête, d'une dissertation, d'une grille d'entretien, d'un questionnaire, d'hypothèses de recherche demeurent peu codifiés. Comment faut-il s'y prendre pour définir un objet de recherche, pour formuler des hypothèses, par quels procédés parvient-on à bâtir un guide d'entretien, un questionnaire ou un échantillon, comment s'organiser pour rédiger une interprétation empirique, pour mobiliser des références, pour trouver des arguments pertinents et les réinvestir dans son travail, « *par quel bout commencer pour faire quelque chose de sociologique* », comment passer des lectures à l'écriture d'un texte ? Voilà un ensemble de problèmes pratiques posé par le travail universitaire dont la résolution se fait aussi au fil de 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... 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, mais en fait 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 est 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 » {Baccalauréat Al ; Père : VRP ; Mère : Secrétaire}.

- 44 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 demandent des exercices sans prendre le soin d'énoncer clairement ce qu'il faut faire et comment le faire. Cette situation génère également des frustrations : les enseignants devraient être là pour guider le travail mais restent évasifs et imprécis face aux demandes pratiques qui leur sont formulées, ne paraissent pas en mesure de résoudre les problèmes qui se posent concrètement. Cette situation provoque enfin des angoisses tant le sentiment qui prédomine chez les étudiants est de faire sans savoir, d'avancer à l'aveugle, 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'on faisait 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, 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... et puis encore maintenant j'ai des analyses d'entretiens à faire, j'y vais vraiment euh... je marche sur des œufs, 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'ait 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 angoissant je trouve (rires) » {Baccalauréat Al ; 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, enfin tous ils ont été, ils nous disent à chaque fois "faites le et vous verrez bien ce que c'est"... [...] 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 » {Baccalauréat C, DEUG MASS ; Père : Formateur, licence de mathématiques ; Mère : Administratrice, DEUG de musicologie}.

- 45 Là où les étudiants médecins procèdent par matières, anatomie pathologique, pharmacologie, biochimie, et à l'intérieur de chacune d'elles par chapitres, sous-parties et paragraphes, c'est-à-dire travaillent à partir d'unités discursives existantes et circonscrites lors de séquences d'activités relativement courtes (la relecture, la répétition et la mémorisation d'un chapitre), les étudiants sociologues accomplissent des tâches qui requièrent des séquences d'activité longues (la simple lecture d'un ouvrage ou écriture d'un texte peut prendre plusieurs jours), et relativement instables. La rédaction d'un texte sociologique pose des problèmes d'organisation assez spécifiques qui peuvent se traduire par une série de contretemps, d'ajustements ou de revirements, comme le fait d'être contraint dans le temps même de l'écriture à des retours aux textes, de reprendre ou de réorganiser une argumentation, comme le fait encore d'éprouver des difficultés à formuler son propos, à présenter un raisonnement. Autant de difficultés inégalement prévisibles pour lesquelles il n'existe pas de réponses opératoires immédiates. Ce type de productions fait peser sur la réussite finale du travail entrepris, sur ses conditions de réalisation et sur les délais qui seront nécessaires pour atteindre le résultat escompté, un plus grand nombre d'inconnues qu'un exercice de mémorisation effectué à partir d'une matière existante ou qu'un exercice consistant à reproduire des modèles de raisonnements établis comme ceux qui gouvernent l'expertise médicale.

c) Une logique du plus ou moins pertinent

- 46 Plus incertains, les différents exercices qui prévalent en sociologie le sont enfin parce que les dossiers, dissertations, notes de lecture, etc., n'éprouvent pas la connaissance dans une logique du vrai ou du faux mais dans une logique du plus ou moins pertinent¹⁶³ comme le fait de savoir mobiliser à bon escient un jeu de références disciplinaires pour y accrocher des raisonnements nécessaires à la formulation d'un objet de recherche et d'un rapport à l'empirie. Les exercices auxquels doivent se plier les étudiants sociologues contribuent à rendre plus complexe, donc plus malaisée, en dehors de l'intervention directe des enseignants (de leurs corrections, de leurs contrôles, de leurs reprises), l'évaluation que ces derniers peuvent faire de la qualité de leurs propres productions ou encore de l'adéquation de leur travail avec les attentes de leurs enseignants. Il en va ainsi en raison du caractère moins tangible (voire variable d'un enseignant à l'autre) des catégories d'appréciation qui tranchent de la qualité d'un exercice et du caractère moins défini des objectifs à atteindre. Ce qui est en jeu, ce sont des manières inégalement pertinentes de penser un problème, de formuler un questionnement, de mobiliser des acquis d'intelligibilité, de manipuler des concepts, d'interpréter un matériau empirique, de fonder une argumentation. Autant de principes qui laissent planer un plus grand flou sur les pratiques que des QCM, QRL,

etc., auxquels sont confrontés les étudiants médecins. Mon questionnement, mon texte, 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 de ces étudiants et qui découlent de la difficulté à évaluer les visées du travail demandé tout comme ses fondements : à partir de quand un raisonnement est-il sociologique, comment l'évaluer ?

d) L'examen comme échéance aléatoire

- 47 On trouve témoignage des incertitudes des étudiants vis-à-vis du travail à effectuer dans la faible assurance qu'ils manifestent à l'égard de la réussite de leur année universitaire. Si cette faible assurance est pour une part imputable à leurs parcours sociaux et scolaires, elle réside aussi dans le caractère plus imprécis des formes d'évaluation. Tout se passe comme si les étudiants sociologues ne trouvaient pas dans les vertus de leur seul travail les garanties suffisantes pour valider leur année scolaire dont les modalités de réussite demeurent aléatoires : session finale qui met en jeu d'un seul coup toute une année de travail, crainte d'un sujet de dissertation auquel on ne saurait pas répondre, difficulté à évaluer la pertinence sociologique de son travail. Le constat formulé par M. Verret dans les années 75 garde toute sa pertinence pour caractériser le rapport de cette population à l'épreuve des examens vécue « 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 »¹⁶⁴.

« Oui et non (sourire), 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 intégrer ça j'en suis sûr... [...] En revanche ce qui m'inquiète c'est 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 ne suis jamais sûr » {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 ffff (sourire)... non cette année ça va être dur je crois (...) on verra bien » {Baccalauréat B ; Projet : IUFM ; Parents : Gardiens d'immeuble}

« 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 : IUFM ; Père : VRP ; Mère : Secrétaire}.

3. Mystères de la production intellectuelle et image romantique du travail intellectuel

- 48 Mais il faut dire aussi ce que ces incertitudes doivent à l'absence (au moins relative) d'explicitation des techniques du travail universitaire, des objectifs qui sous-tendent la réalisation des travaux à accomplir et des manières de parvenir au résultat escompté. Tout comme les autres activités, le travail intellectuel-universitaire suppose, outre la maîtrise d'outils intellectuels 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'approprier. 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 emprunter la formule à J.-C. Passeron, tendent parfois à le faire oublier, un bref regard du côté des premiers "intellectuels" suffit à nous le rappeler. Comme le montre J. 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 Chenu¹⁶⁵. Or, bien que reposant sur un ensemble de pratiques savantes, force est de constater que les études de sociologie n'organisent pas les conditions d'une transmission des techniques qui sous-tendent les différentes opérations du travail universitaire.

a) Formalité des remarques techniques et situations concrètes de la pratique

- 49 Si 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, 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) pour atteindre celui de l'exercice appliqué et de l'entraînement dirigé, réalisés à partir de tâches particulières, en réponse aux problèmes effectivement rencontrés au cours du travail. D'où, chez les étudiants, le sentiment d'un décalage entre d'un côté les conseils pratiques prodigués par leurs enseignants sur tel ou tel domaine de la pratique et de l'autre les problèmes concrets que posent les situations effectives du travail universitaire : prendre des notes de lecture, déchiffrer un texte scientifique, rédiger une problématique, construire une grille d'entretien, etc., face auxquels les étudiants se retrouvent seuls. Cette situation tient il est vrai au caractère relativement particulier des réalités sociologiques que les étudiants abordent dans le cadre de leur dossier de recherche. Chaque problématique, chaque grille d'entretien, chaque lecture, renvoie à une réalité sociologique (théorique, empirique) particulière, qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte à l'autre. Ce qui vaut pour les uns ne vaudra pas forcément pour les autres. Cette situation tient également au caractère nécessairement formel de remarques techniques qui, pour ne pas trouver les conditions – et d'abord les conditions matérielles – de leur mise en exercice, en restent au stade du simple discours méthodologique détaché des préoccupations concrètes. 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. Bref, il n'est pas inintéressant de noter le décalage énoncé explicitement par les étudiants entre les grands principes méthodologiques dispensés formellement et les difficultés effectives de la pratique.

« 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}.

« Il y a des profs qui nous en donnent tout le temps (des conseils) [...] ; “faut faire comme ça” [...] 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 ?” »

« 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 [...], 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 longue haleine, c'est en le faisant, en se reprenant » {Baccalauréat A3 ; Père : Chef d'entreprise et Directeur général ; Mère : Caissière}.

« 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}.

b) Bricolage privé et expérience de l'intime

- 50 D'où également le sentiment selon lequel *« les méthodes de travail, de toute façon, c'est personnel »* parce qu'il n'y aurait pas de techniques de travail véritablement communes, transposables et valables pour tous, chacun ayant ses propres manières de travailler qui, en tant que telles, ne sauraient convenir à d'autres que soi-même. Que l'argument fonctionne alors, 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 selon laquelle les méthodes de travail relèvent du privé ou de l'intime, donc d'une expérience non transposable, n'est pas sans fondement objectif dans la réalité des pratiques étudiantes. Expérience du fort privé, illusion d'une “liberté” dans les manières de faire, ce vécu particulier du travail intellectuel-universitaire trouve pour condition objective l'absence des conditions institutionnelles d'inculcation des techniques matérielles qui, en laissant les étudiants “libres” de déterminer les moyens à employer dans le travail, les contraignent dans le même mouvement à se débrouiller seuls, c'est-à-dire dans le meilleur des cas à réinventer ou à reconquérir 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.

« 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 » {Baccalauréat B ; Père : Conservateur ; Mère : Professeur de français}.

« (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, 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 » {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}.

- 51 S'il en est ainsi, sans doute est-ce parce que ces étudiants doivent apprendre à travailler en dehors de toute transmission institutionnalisée des techniques, en se débrouillant par eux-mêmes des situations intellectuelles auxquelles ils sont effectivement confrontés, notamment en bricolant tant bien que mal dans le secret du cabinet des dispositifs pratiques de lecture, d'écriture, et d'organisation de leurs activités. 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, sont plutôt perçues sur le mode de la débrouillardise, voire de la ruse, que sur celui de la technique (« 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 »). Tels ces étudiants qui, parce qu'un livre "pour bien faire" devrait être lu en entier, vivent parfois sur le mode de la culpabilité, parfois 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 les ouvrages fréquentés *in extenso*. De même en est-il de ces étudiants 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 intellectuels que ceux qui font profession du métier d'intellectuel accomplissent ordinairement mais ne jugent pas toujours bon d'enseigner.

« Soit on lit un livre soit on ne le lit pas [...] 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 [...] 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... [...] 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}.

c) Méthodologisme et hypercorrection

- 52 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. Si le 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 de méthodes susceptibles de rendre, comme par magie, le travail plus performant, et le discours qui l'accompagne, tiennent en effet du rituel propitiatoire davantage que d'un rapport méthodique aux techniques intellectuelles.

À 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 forgée, je suis convaincu que si on trouve les méthodes adaptées on peut faire apprendre des choses très poussées à n'importe qui... »). Il est clair que cet étudiant est préoccupé par ses manières de travailler. Le thème des méthodes revient régulièrement au long de l'entretien. Il en fait même, de son propre aveu, une obsession : il théorise la théorie de la méthode, fait des « vérifications de vérifications », réfléchit sur ses propres méthodes, prises en elles-mêmes et pour elles-mêmes, au point de rendre celles-ci inopérantes : « Les méthodes ça c'est vraiment un truc qui me préoccupe depuis pas mal de temps, c'est-à-dire sur le plan de la méthode 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 vérifications de vérifications, double vérifications, revérifications (...) » ; « Les méthodes c'est vraiment un truc quasiment obsessionnel ». C'est ainsi qu'au fil des questions sur ses manières de travailler, il dévie “spontanément” sur ce qu'il nomme sa théorie personnelle et qualifie de “maniaque” son rapport aux méthodes. Cet étudiant tient un discours du second degré, quasi-analytique : « 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 une grande effervescence et, à l'évidence, une grande anxiété. Il ne se contente pas, dans ses réponses, de décrire ses manières de faire. Il théorise, fait parfois usage de métaphores savantes, cite des textes savants. Tout se passe comme si son souci de maîtrise l'enfermait dans une sorte de méthodologisme. Son point de vue est “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. Son méthodologisme est encore repérable par le type d'étudiants qu'il prend pour « modèle ». Des étudiants de classes préparatoires qu'il met sur un piédestal. Il évoque à plusieurs reprises leur culture générale, leur habitude de la dissertation. C'est ainsi qu'il prend la peine, à la suite d'un examen, 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 leur exemple. La référence à ces étudiants « performants », ces clercs d'élite, est incessante. 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 ». Il manifeste en outre 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. À 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 guère familier. {ESEU ; Père : Ouvrier hautement qualifié ; Mère : Employée dans une maison d'édition}.

- 53 « 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* »¹⁶⁶.

- 54 En l'absence institutionnalisée d'une formation aux techniques du travail universitaire, par l'entraînement contrôlé et l'exercice régulier, l'enseignement recouvre parfois en sociologie davantage l'aspect de la mystagogie, sorte d'initiation pour initiés dans le cadre de laquelle les ressorts du travail intellectuel relèvent du curriculum caché de la vie universitaire, qu'il ne recouvre celui de la pédagogie 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 »¹⁶⁷.

d) Les secrets du métier et le poids du nombre

— *Démographisation et difficultés matérielles*

- 55 Il est clair que la forte démographisation et hétérogénéité qui affectent, depuis plusieurs années maintenant, des filières comme la sociologie ne sont pas pour rien dans cette situation et que, 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 »¹⁶⁸. 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 la première année de premier cycle jusqu'au doctorat, le tuteur de tous et de chacun »¹⁶⁹. L'absence d'un entraînement aux techniques intellectuelles trouve d'abord, fondamentalement, ses conditions dans l'organisation matérielle des relations d'apprentissage. Les conditions matérielles de l'université, le nombre d'étudiants auquel chaque enseignant-chercheur 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 les objectifs de leurs travaux, les moyens d'y parvenir, bref se débrouiller sans l'avoir jamais appris des subtilités de la connaissance savante. Là où la classe, espace spécifique tout entier orienté par l'action d'éducation, permettait encore aux enseignants du secondaire de faire face à un nombre limité d'enseignés, de les fréquenter régulièrement, d'identifier leurs élèves, de suivre leur progression, de répondre à certaines situations particulières, les enseignants d'université (notamment de sociologie) dispensent des cours spécifiques relativement indépendants à l'adresse d'un public étudiant que seul le cours réunit en un même lieu et qui, d'une heure sur l'autre, est susceptible de se recomposer autrement. Dans ces conditions où prime l'« atomisation de la fonction professorale » qui s'oppose à la « concentration des tâches pédagogiques »¹⁷⁰ entre les mains de quelques-uns, et le « monologue théâtral »¹⁷¹ de l'amphithéâtre dans le cadre duquel il n'est guère possible de connaître les étudiants qui assistent aux enseignements (ni par le nom, ni par le visage, ni même par la place lorsqu'il s'agit d'auditoires de taille importante), les enseignants n'ont pas les moyens d'évaluer, par

l'instauration d'un suivi régulier et soutenu, les problèmes de compréhension du discours qu'ils professent.

« 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 »¹⁷².

— *La pédagogie comme affaire du primaire, romantisme et secrets de métier*

56 Les conditions même de recrutement des enseignants sur la base de leurs travaux et de la qualité de leurs productions intellectuelles qui, à partir du XIX^e siècle, conduisirent à une séparation nette entre les fonctions et les carrières des facultés académiques et du système secondaire auquel elles restaient jusqu'alors subordonnées, contribuent à affranchir des préoccupations pédagogiques les plus lourdes des enseignants-chercheurs davantage reconnus pour leur contribution personnelle au développement d'un savoir que pour la qualité de leur activité d'enseignement, laquelle leur est précisément accessible en tant que professionnels 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 irremplaçable¹⁷³. Gageons que cette situation n'est pas non plus complètement étrangère aux représentations romantiques du travail intellectuel dont les disciplines à dominante littéraire sont encore les héritières. Le romantisme – et la nouvelle conception historique de la littérature dont il est le représentant – constitue ce moment historique où les techniques intellectuelles ont été 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 M.-M. Compère, c'est avec l'avènement du romantisme que succombe, vers la fin du XVIII^e 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*) »¹⁷⁴. À 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 en même temps plus subtiles du rapport inspiré et sensualiste aux œuvres qui, puisqu'il est supposé être naturel ou ne pas l'être, relève davantage de l'initiation que de l'apprentissage explicite.

57 Pourtant le romantisme ne fait table rase du passé qu'en apparence. 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 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 »¹⁷⁵.

58 Avec l'avènement du romantisme, on passe ainsi d'un art intellectuel que les prédilections humanistes soumettaient à une discipline rigoureuse à laquelle les 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 au travail intellectuel¹⁷⁶. En restant largement silencieux sur la question des objectifs et des moyens à mettre en œuvre dans le cadre du travail universitaire, l'enseignement prend ainsi toute sa part dans la perpétuation de l'image romantique du travail intellectuel comme exercice de style inaccessible au profane. Il tend ainsi à transmuter le travail intellectuel, tout particulièrement aux yeux de ceux qui se trouvent les plus étrangers à la culture universitaire, en art libre et mystérieux, ceci aux dépens d'une conception plus technique du métier. Là où les cours privés des études médicales, tout comme les classes préparatoires aux grandes écoles, réunissent les conditions pédagogiques et matérielles nécessaires pour enseigner les techniques et se payer le "luxe" de multiplier 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 lisibilité¹⁷⁷), les facultés les plus déshéritées comme celles de sociologie restent démunies. 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 »¹⁷⁸.

NOTES

136. Durkheim E., *Textes. Éléments d'une théorie sociale*, Minuit, 1975, p. 475.

137. Verret M., *Le Temps des études*, Université Lille III, 1975, p. 686-687.

138. Convert B., Pinet M., *La Carrière étudiante*, École Centrale de Lille, 1993, p. 243-244.

139. A. Coulon consacre une étude ethnométhodologique à cette question du passage de l'enseignement secondaire à l'université et au processus d'*affiliation* dont les interprétations généralisent parfois à l'ensemble des étudiants des expériences qui mériteraient d'être davantage étudiées en fonction des variations sociales existantes, notamment disciplinaires. Coulon A., *Le Métier d'étudiant*, PUF, 1995.

140. On retrouve ici 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 *fait play* et qui préparent plus à la lutte de tous contre tous qu'à la collaboration et à la coopération », in Bourdieu P., *La Noblesse d'État*, Minuit, 1989, p. 117.

141. Directrice administrative de la faculté Lyon-Nord.

142. Bourdieu P., *La Noblesse...*, op. cit., p. 112.
143. Le mot introductif au *Guide de Rentrée 94/95* du Président de l'Association Corporative des Étudiants en Médecine de Lyon précise que : « Après le concours vous ferez partie de la gente carabine... ».
144. Le même constat avait été opéré en 1960 à propos des étudiants de l'École de Médecine de l'Université du Kansas, Becker H.S., Geer B., Hughes E.C., Strauss A.L., *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
145. *Guide de Rentrée 94/95...*, op. cit., p. 3.
146. Cette situation n'est d'ailleurs pas spécifique à la France et a partie liée avec le processus historique de rationalisation et d'imposition de la connaissance et de la profession médicales. Freidson E., *La Profession...*, op. cit., p. 30.
147. *Guide Théraplix...*, op. cit., 95-96, p. 31-32. Pour plus de précision, Millet M., *Les Étudiants de médecine...*, op. cit., p. 282-285.
148. Voir l'article 9 et 10 de l'arrêté du 18 mars 1992 qui en fixe les conditions, *Guide Théraplix...*, op. cit., 95-96, p. 31-32.
149. *Ibid.*, p. 39.
150. *Ibid.*, p. 48.
151. *Ibid.*, p. 23.
152. Fraisse E., « Un an de mission lecture étudiante », *L'École des Lettres*, n° 4, nov. 1992, p. 59-60.
153. On trouvera un bel exemple de tableaux cliniques et de raisonnements d'expertise médicale dans Cicourel Aaron V., « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine », *ARSS*, 1985/60, p. 84-85.
154. Dans ce contexte d'études où le volume des choses à apprendre ne permet raisonnablement pas de tout apprendre au même degré, les annales sont autant de « raccourcis », au sens où en parle Becker, qui permettent aux étudiants de s'adapter efficacement aux exigences officielles de l'apprentissage sans être contraint d'en supporter toutes les contraintes. En l'occurrence, les annales permettent de savoir immédiatement ce qu'il faut savoir et ce sur quoi il convient de faire porter l'attention sans s'attarder sur le volume des contenus des cours. Becker H., Geer B., « La culture étudiante dans les facultés de médecine », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck & Larcier, 1997.
155. Convert B., Pinet M., *La Carrière...*, op. cit., p. 243-244.
156. Verret M., *Le Temps...*, op. cit., p. 686.
157. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers*, op. cit., p. 51.
158. Verret M., *Le Temps...*, op. cit., p. 212.
159. Convert B., Pinet M., *La Carrière...*, op. cit., p. 251.
160. *Ibid.*, p. 250.
161. P. Bourdieu et al., *Rapport pédagogique...*, op. cit., p. 112. Sur ce point également B. van Dooren, « En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? », *Esprit*, n° 194, août-sept. 1993, p. 145-146.
162. Historiquement, la séparation spatio-temporelle a partie liée avec l'autonomisation de la relation pédagogique, Vincent G., *L'École primaire française*, PUL, 1980.
163. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 49-50.
164. Verret M., *Le Temps...*, op. cit., p. 667.
165. Le Goff J., *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Seuil, 1972.
166. Lahire B., « L'Incorporation du métier d'étudiant en sciences humaines et sociales. Entre raison scolaire et raison pratique », Université de Barcelone, 1995.
167. Compère M.-M., *Du Collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard/Julliard, 1985, p. 215.
168. Bourdieu P. et al., *Rapport pédagogique...*, op. cit., p. 14.
169. Miquel A., *Les Bibliothèques universitaires*. La Documentation Française, 1989, p. 22.
170. Bourdieu P., *La Noblesse...*, op. cit., p. 133.

171. Bourdieu P. et al., *Rapport pédagogique...*, op. cit., p. 20.
172. *Ibid.*
173. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., p. 348.
174. Compère M.-M., *Du Collège...*, op. cit., p. 209-215
175. *Ibid.*, p. 210.
176. Goyet F., « Introduction au Traité du Sublime », in Longin, *Traité du Sublime*, Bibliothèque classique, 1995.
177. Bourdieu P., *La Noblesse...*, op. cit., p. 116.
178. Bourdieu P. et al., *Rapport...*, op. cit., p. 14.

Chapitre 6. L'emploi qu'ils font du temps

- 1 Comme le montrent les changements qui surviennent 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, s'avère déterminante dans la définition du travail universitaire. Plus ou moins volumineux, contraignants et structurés, les emplois du temps institutionnels avec lesquels les étudiants composent produisent de puissants effets de socialisation non seulement sur le travail universitaire (rythmes de travail, temps passé en cours, temps de travail personnel) mais également sur les styles d'existence des étudiants (heures de début et de fin de journée, occupation du temps "libre", exercice d'une activité salariée). Les différents emplois du temps institutionnels constituent une *contrainte de base* dans les limites de laquelle s'inscrivent les variations interindividuelles, secondes, liées aux profils sociologiques des uns et des autres¹⁷⁹. Un emploi du temps très contraignant multipliant les impératifs limite les latitudes comportementales des étudiants, et en réduisant le temps disponible limite les possibilités de voir apparaître tout une série de profils étudiants comme celui de l'étudiant salarié (à temps plein ou à temps partiel) ou encore certaines expériences comme celle de la flânerie. L'emploi du temps de la filière d'études force-t-il 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 une relative polarisation sur le travail scolaire ou permet-il à certains de diversifier leurs centres d'intérêt ? Quelle part fait-il au suivi des enseignements et au travail personnel ? Laisse-t-il s'exprimer les variations liées à la diversité des conditions d'études d'une même population ou contribue-t-il à homogénéiser les comportements scolaires par l'imposition de cadres temporels contraignants ? C'est ce que nous voudrions voir maintenant.

I – RYTHMES ET TEMPS DE TRAVAIL EN DCEM 1

- 2 D'abord directement pris en charge par les cours privés qui entraînent aux épreuves du concours de première année, les étudiants doivent, dès la deuxième année, davantage

apprendre à organiser leur travail sur le moyen ou long terme, en dehors d'un contrôle institutionnel qui viendrait prescrire le travail à effectuer. Globalement moins intensifs, les rythmes de travail demeurent soutenus par un emploi du temps chargé qui structure un rapport déséquilibré entre le temps disponible pour le travail personnel et le volume de travail à réaliser effectivement. Les étudiants médecins sont ainsi maintenus au travail et temporellement régulés par de nombreuses obligations universitaires.

1. Les contraintes d'une formation dédoublée

- 3 Si le DCEM 1 n'est plus comparable avec la première année préparatoire au concours, les étudiants doivent encore y remplir de nombreuses obligations universitaires. Ce ne sont pas tant les heures de cours, dont le volume est légèrement supérieur à ceux de la licence de sociologie, qui contribuent à rendre ces impératifs universitaires conséquents, que la formation dédoublée, universitaire d'un côté, hospitalière de l'autre, entamée par les étudiants médecins lors de la 3^e année. Aux heures de cours viennent s'ajouter les heures de stages hospitaliers qui, mises bout à bout, fixent un emploi du temps organisé et impriment une régularité aux activités hebdomadaires. L'emploi du temps universitaire associe trois grands types d'activités. D'une part des enseignements magistraux, majoritaires parmi l'ensemble des enseignements dispensés, pour lesquels l'assiduité n'est pas impérative. D'autre part, des enseignements dirigés et des travaux pratiques pour lesquels l'assiduité est impérative. Enfin des stages hospitaliers, obligatoires également. Si les étudiants médecins 3^e année n'ont pas plus de 23 heures de cours hebdomadaires, enseignements magistraux et dirigés compris, il faut donc ajouter celles, incompressibles, des stages hospitaliers et cliniques pour une durée de 16-20 heures hebdomadaires. Les étudiants de 3^e année doivent ainsi assurer globalement 500 heures de cours annuellement, dont 150 pour les TP et les ED. Ils effectuent 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 sur six mois. Considérant que seules sont obligatoires les heures de TP et d'ED et celles de stages hospitaliers¹⁸⁰, les étudiants en DCEM 1 assurent environ 550 heures incompressibles de formation sur l'année. Au total, en comptant les quatre matinées hebdomadaires réservées aux stages hospitaliers et celle réservée aux TP et ED, les étudiants médecins assurent cinq demi-journées de formation hebdomadaire sur cinq mois. On mesure ainsi combien le DCEM 1 régule le temps de travail et rythme la pratique intellectuelle. Les étudiants médecins sont maintenus 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 »*. Les étudiants se lèvent de bonne heure chaque matin pour travailler : *« 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 »...*

2. Des journées régulières consacrées à l'étude

- 4 Le caractère extérieurement structurant de l'emploi du temps du DCEM 1 apparaît dans les réponses spontanément positives des étudiants médecins à propos de l'existence éventuelle, dans leur emploi du temps, de journées "ordinaires" (au sens de régulières), et dans les récits qu'ils en effectuent. Les journées décrites, à quelques nuances près

similaires d'un étudiant à l'autre, sont dominées par les activités universitaires. Ces journées "ordinaires" sont des journées d'études et s'organisent selon des impératifs identiques. Ces étudiants se lèvent entre sept et huit heures pour se rendre à leurs stages hospitaliers qui débutent entre huit et neuf heures. Le stage clinique se prolonge jusqu'à la mi-journée, parfois même jusqu'en tout début d'après-midi, ce qui conduit parfois les étudiants 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 les cours concernés ne sont pas obligatoires. Ces derniers rentrent alors chez eux ou se rendent dans un des nombreux cours privés (le CHA, CAPSUP) pour travailler les cours. Les autres se pressent pour suivre leurs cours, qui débutent généralement à deux heures. Enfin, une fois rentrés chez eux, ces derniers soit se détendent soit cherchent encore à travailler leur cours.

À la question, "y-a-t-il des journées qui se répètent dans leurs déroulements ?", cette étudiante 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} « *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}.

3. Ascétisme scolaire et travail personnel

- 5 Les études, en DCEM 1, impliquent un niveau relativement élevé d'ascétisme scolaire. D'autant qu'aux heures de cours et de stage, il faut ajouter celles consacrées au travail personnel. En plus des horaires institutionnellement prescrits de la formation, les étudiants médecins fournissent un gros effort de travail personnel.

a) La prescription par le volume des cours

- 6 Si le travail universitaire personnel des étudiants de DCEM 1 n'est pas contraint par une série de prescriptions régulières (contrôles, rendus), l'accumulation rapide et matériellement quantifiable d'une masse de cours à réviser fonctionne 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. Le volume des cours accumulé par les étudiants est véritablement prescriptif tant il permet à ces derniers de mesurer matériellement l'état du retard ou de l'urgence dans lequel ils se trouvent. Ces étudiants expriment souvent 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. « *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, (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 au centre du dispositif pédagogique, les contenus s'accumulent rapidement. Dans ces conditions, les étudiants ont vite fait de prendre un retard difficile à combler. Le rapport relativement déséquilibré entre le temps laissé disponible par l'institution pour le travail personnel et le volume de travail personnel à réaliser maintient les étudiants médecins dans un état d'urgence pratique relative qui fonctionne comme une forte injonction au travail. Tout le problème consiste à tenir ensemble les différents domaines de la pratique : les heures de cours 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 que quelques demi-journées, le soir, et les week-ends, comme temps de travail personnel.

b) Travail personnel et sérieux "professionnel"

- 7 Dans ces conditions, les étudiants médecins accomplissent un travail personnel régulier. Ils déclarent s'efforcer au travail entre une et quatre heures par jour, hors périodes de révisions traditionnellement plus intensives, pour reprendre les cours de la journée ou de la semaine. Compte tenu de leur emploi du temps, ces étudiants travaillent régulièrement les soirs et les week-ends, exception faite 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, pour certains types d'étudiants ayant peu d'obligations universitaires, d'un dilettantisme ostensible notamment appuyé sur des conduites d'inversion temporelle et d'arythmie temporelle¹⁸¹, tel n'est pas le cas ici. Ces pratiques sont, au contraire, alors que ces étudiants doivent faire face à de multiples impératifs, le signe d'un grand ascétisme scolaire¹⁸² et sérieux "professionnel". On voit là 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 de ne pas parler des étudiants en général.

« Enquêtée : Par jour, en dehors des cours et des stages, je ne travaille pas beaucoup... de deux à quatre heures (...) j'essaie de travailler régulièrement [...] »

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}

« 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, [...] 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 [...] je fais un peu autre chose les week-ends, je travaille un minimum hein, au moins une demi-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}.

- 8 Un emploi du temps relativement chargé avec des horaires fixes et des obligations journalières qui régule le temps quotidien et hebdomadaire, un travail personnel volumineux qui n'autorise guère la flânerie, l'ensemble maintient ces étudiants en activité et imprime à cette dernière une cadence structurante. On peut conclure que les étudiants médecins se distinguent 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 »¹⁸³ qu'ils considèrent comme la condition *sine qua non* de leur réussite aux examens.

4. L'absentéisme, une conduite communément partagée

- 9 L'existence de cours ronéotypés pour les enseignements magistraux non obligatoires, établis et distribués par les associations d'étudiants médecins à leurs adhérents¹⁸⁴, sous-tend des pratiques d'absentéisme fortes et régulières. Si les étudiants médecins qui ne suivent aucun des cours non obligatoires constituent une forte minorité, ceux qui ne manquent aucun enseignement de façon régulière constituent presque l'exception.

a) Un absentéisme stratégique

- 10 Ces conduites d'absentéisme habituelles se comprennent fort bien lorsque l'on rappelle que le système des cours ronéotypés prend place dans un contexte qui associe à la fois un emploi du temps relativement lourd si l'on englobe les heures de cours et les heures de stages, et un important travail personnel. Le temps disponible pouvant être consacré à la réalisation du travail personnel est rare relativement au volume de travail personnel à réaliser et dès lors qu'un étudiant assume l'ensemble de l'emploi du temps officiel. Le rapport relativement déséquilibré entre le volume de travail personnel et le temps restant pour l'accomplir, de même que l'existence de cours ronéotypés, permettent donc de rendre compte de ces pratiques régulières d'absentéisme. L'absentéisme des étudiants médecins aux cours magistraux est une pratique collectivement organisée et institutionnellement tolérée. Son organisation fait qu'il n'a pas le même sens qu'un absentéisme "non encadré". En manquant les cours, les étudiants savent qu'ils disposeront d'un support fiable de cours dactylographié. Il n'est pas besoin de "rattraper" les cours en empruntant les notes d'un camarade. Le système des cours ronéotypés offre ainsi aux différents étudiants qui peuvent manquer les cours sans dommage la possibilité d'aménager leur emploi du temps en fonction d'une stratégie de travail 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. Il reste que ces étudiants font preuve d'un *esprit de "calcul"* dans les raisons qui président au choix de suivre certains cours magistraux et de ne pas en suivre d'autres. C'est en invoquant des *raisons scolaires* que ces étudiants justifient le plus souvent le fait d'assister ou non à tout ou partie des enseignements non obligatoires.

— Libérer du temps pour le travail personnel

- 11 Si les 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), c'est le souci de libérer du temps pour le travail personnel, de soulager son emploi du temps, d'économiser ses efforts, qui prédomine dans les discours. Ces manquements scolaires ne sont généralement pas la conséquence de contraintes hétéronomes à l'univers académique comme celles par exemple qui découleraient d'une activité salariée (ou encore de charges domestiques, d'une démobilisation scolaire...) ¹⁸⁵, 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 à tenir ensemble le poids des stages hospitaliers effectués quatre matinées par semaine, celui des enseignements régulièrement répartis les après-midi de deux à six heures, celui enfin du travail d'assimilation de la matière professée. Comme 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 le palliatif tout trouvé qui permet à ces étudiants de surmonter, au moindre coût, cette difficulté.

— L'absence aux cours magistraux érigée en système de travail

- 12 Certains étudiants érigent cette pratique en *système de travail*, choisissant de ne suivre aucun des cours non obligatoires pour travailler directement à partir de leurs cours ronéotypés. Partant du principe que ces cours sont pris en notes 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 mémorisation des contenus de cours. 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* »), et pour les autres, celui d'économiser son temps en s'épargnant un temps de travail superflu (« *C'est du travail qui sert à rien ce que tu fais en cours* »). D'autres encore profitent de ce système en choisissant d'assister exclusivement aux cours jugés les plus importants, comme la séméiologie (à forts coefficients), ou intéressants, estimant que le suivi de ces enseignements, par le seul fait de l'écoute attentive, facilite le travail de compréhension et celui, ultérieur, de mémorisation. En ne se rendant pas aux cours à faibles coefficients, ces étudiants libèrent par ailleurs du temps pour le 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 scolaires, pour assurer leur travail personnel régulièrement sans accumuler un retard toujours difficile à récupérer, pour ménager leurs forces et économiser leur 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 ».

« Je n'assiste pratiquement plus aux cours parce qu'on a donc des stages à l'hôpital le matin qui prennent pas mal de temps, pas mal d'énergie, 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, donc 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)}.

« 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 gagné après avec la ronéo 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}

b) Suivre les cours : une technique de travail à part entière

- 13 De même que manquer les cours ou certains d'entre eux peut devenir une technique de travail et de gestion du temps, de même les dispositifs pédagogiques comme les polycopiés 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. Ces dispositifs encouragent les étudiants qui souhaitent malgré tout suivre les enseignements à le faire non par routine ou par obligation institutionnelle mais en fonction de l'intérêt qu'ils leur portent. Lorsqu'ils suivent les cours non obligatoires, ces étudiants sont conduits à le faire plus réflexivement, en fonction d'exigences explicites. Ainsi, pour certains, l'assistance à tout ou partie des cours devient une technique de travail à part entière, revendiquée comme telle. Elle est une façon de se familiariser avec les contenus dispensés par une première écoute qui facilite le travail ultérieur, plus systématique, d'incorporation réalisé à partir des supports de cours (notes manuscrites ou cours ronéotypés).

« 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 histoires (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}

« Je préfère avoir les 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 ? (...)

Enquêteur : Parce que généralement on apprend 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 ; colleur en anatomie ; habite seul un appartement dont la mère est propriétaire}.

- 14 Assister à la totalité des cours non obligatoires ou à certains d'entre eux devient donc également, pour les étudiants qui ne perçoivent pas le système des cours ronéotypés comme un parfait substitut du cours lui-même, une technique de travail qui entre dans un schéma d'apprentissage explicite. La présence aux enseignements non obligatoires n'est plus perçue comme une simple nécessité ou un simple manque à gagner mais au contraire comme un gain de temps, celle-ci étant censée faciliter le travail de mémorisation qui, du même coup, s'en trouve moins long par la suite.

II – RYTHMES ET TEMPS DE TRAVAIL EN LICENCE DE SOCIOLOGIE

- 15 S'il est des filières dont l'emploi du temps allie un grand nombre d'heures d'enseignement et un volume important de travail personnel comme les classes préparatoires ou encore la médecine, 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 enfin 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 compte peu d'heures d'enseignement et exige peu d'heures de travail personnel.

1. Un temps de travail institutionnellement peu structurant

- 16 La licence de sociologie dispense 400 heures de cours réparties sur l'ensemble de l'année universitaire, ce qui fait un volume d'environ 16-17 heures de cours hebdomadaire, contre 23 heures en moyenne pour DCEM 1 (excepté les heures consacrées aux stages hospitaliers). Sur ces 400 heures, 300 sont dispensés sous la forme de cours magistraux, c'est-à-dire sous la forme d'enseignements non obligatoires, pour seulement cent heures de travaux dirigés¹⁸⁶. Seuls les travaux dirigés sont censés donner lieu à un contrôle des présences même si celui-ci n'est pas toujours effectif dans les faits. Les volumes horaires de ces enseignements obligatoires sont donc en sociologie moins importants qu'en DCEM 1 : 100 heures contre 150 en médecine. Les étudiants sociologues sont toutefois davantage astreints au suivi des cours magistraux non obligatoires ne serait-ce que parce qu'ils ne bénéficient pas d'un système de photocopies de cours qui rendrait 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 superflue. Elle encourage les étudiants à respecter un minimum d'assiduité et empêche de faire de l'absence aux cours une technique de travail quand bien même il reste toujours possible de rattraper un cours manqué sur les notes d'un camarade. En dehors de ces heures d'enseignement, les étudiants sociologues n'ont pas d'autre impératif universitaire que celui d'un travail personnel peu abondant. 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 à creuser l'écart entre les emplois du temps des deux filières. C'est au niveau 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 institutionnels, enfin 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.

a) L'anomie du lever et du coucher

- 17 Là où les étudiants médecins doivent impérativement se lever chaque matin pour assurer le suivi de leurs stages hospitaliers et voient leurs journées ponctuées par un certain nombre d'obligations, les étudiants sociologues ont affaire à des horaires disparates avec des journées à dimensions variables, avec cours et sans cours, débutant parfois à dix heures le matin et se terminant à dix-neuf heures sans en outre être toujours exemptes de temps morts. L'occupation du temps de travail est un problème majeur. 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 »¹⁸⁷. En l'absence d'un ensemble de contraintes institutionnelles extérieures susceptibles de scander les activités, ces derniers éprouvent, sauf ascétisme scolaire particulier, de grosses difficultés à se mettre au travail, ne serait-ce que pour se lever chaque matin et pour se coucher chaque soir. Ceci s'avère d'autant plus vrai que rien d'autre ne vient structurer de l'extérieur le temps quotidien des étudiants, une activité salariée, ou un père, une mère, un(e) concubin(e) qui travaillent et forçant ainsi le respect d'horaires.

« À 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 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 arrêter en licence}

« C'est complètement informel c'est euh... cette année j'ai la chance de... ne pas beaucoup avoir de cours le matin donc je dors de mon sommeil quoi » (Garçon, 22 ans, vit en concubinage dans un appartement indépendant, concubine étudiante, sans activité salariée, souhaite arrêter en maîtrise et peut-être faire un DESS)

b) Sentiment de dérégulation intérieure et situation objective de dérégulation

- 18 L'irrégularité temporelle conduit les étudiants 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 »¹⁸⁸ dont les manifestations peuvent être non seulement une absence totale d'horaire, une incapacité à se mettre au travail mais également un état de torpeur généralisé parfois proche de l'état dépressif qui, en tant que tels, révèlent des situations de grandes solitudes scolaires.

« Enquête : 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 mais ffff, c'était déjà la fin de l'année [...] 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 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 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 »

« Enquête : 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 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 ça soit fini déjà et donc j'ai dû mal à me concentrer dessus, je n'arrive pas à lire même un livre ici, un livre euh je veux dire... quelque chose qui me sert pour la fac [...] »

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 ?

Enquête : 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 » {Garçon, 23 ans, concubin, location d'un studio, sans activité rémunérée, 3^e année de licence ; Père : petit commerçant, CAP ; Mère : vendeuse, CAP}

- 19 Si les étudiants médecins sont également confrontés à ce type de problèmes d'organisation du temps notamment en ce qui concerne la réalisation de leur travail personnel, le problème ne se pose pas avec la même acuité puisque, contrairement à la sociologie, la part du temps "libre" y est infiniment plus réduite. Non seulement les étudiants médecins ont affaire à des journées structurées mais le temps laissé disponible demeure une denrée suffisamment rare pour prévenir les laisser-aller les plus lourds de conséquence, les décrochages progressifs liés au manque d'encadrement des enseignés les plus fragiles scolairement.

2. Disparités interindividuelles et inconstance des emplois du temps

- 20 Si, lorsqu'on interroge les étudiants sociologues sur le fait de savoir si leurs journées se répètent dans leur déroulement, certains décrivent une régularité, celle-ci s'exprime 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. C'est le constat d'une fréquente inconstance temporelle "individuelle" qui prédomine, 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.

a) Des étudiants à temps partiel

- 21 Il est extrêmement difficile de se faire une idée 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 dans une sorte d'inconstance temporelle permanente, comme en témoigne la modalité discursive récurrente par laquelle ces étudiants répondent à notre interrogation sur l'existence éventuelle, dans leur emploi du temps, de journées standards : « ça dépend ». Deuxième constat flagrant : outre les effets faiblement structurants d'un emploi du temps universitaire décousu, rares sont les étudiants qui brossent le portrait de journées tout entières consacrées à l'étude, organisées par elle, qui trouveraient en leur centre de longues séquences de travail. De nombreuses expressions en témoignent : « Je n'ai jamais de journée typiquement étudiante » ; « C'est rare que j'ai des journées complètes », 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 "étudiants" qu'à temps partiel, à certains moments de la journée ou de la semaine. Les récits dépeignent des journées et des semaines à dimensions variables. Un emploi du temps pour les uns disloqué, qui alterne les moments de travail et les moments d'attente, les heures pleines et les heures creuses ; un emploi du temps hétérogène pour les autres, qui se répartit entre différents domaines d'activités, activités rémunérées, domestiques, 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 d'un jour sur l'autre en fonction de leurs impératifs universitaires, des périodes de l'année, de leurs obligations extra-universitaires (domestiques, professionnelles...) ou de « l'envie » du moment. Troisième constat, ceux qui toutefois déclarent des journées-types 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, et pour les autres qu'à un ascétisme scolaire particulier étroitement lié à une projection sur le long terme de l'avenir dans la discipline, qui conduit alors les étudiants concernés à s'imposer une discipline de travail, et une discipline de vie, en dehors des contraintes universitaires extérieures et immédiates¹⁸⁹.

b) Des journées partagées entre activité salariée et études

- 22 Plusieurs lignes de partages, qui parfois se combinent, peuvent être établies entre les étudiants de cette discipline. On trouve d'abord des étudiants qui partagent leurs journées entre d'un côté l'exercice d'une activité rémunérée qui, pour l'essentiel, en constitue le cadre directeur, les activités universitaires de l'autre, et parfois même les sociabilités amicales.

« 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 moins le quart, je vais au boulot, j'arrive là bas à 8 heures. Cette année je travaille à Bron, c'est à cent mètres 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 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 f...]. 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... parfois je relis mes cours mais c'est plutôt rare (...) » {Garçon, 21 ans, célibataire, activité salariée à mi-temps, logement indépendant}

c) Des journées partagées entre obligations domestiques et universitaires

- 23 On trouve ensuite des étudiants 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 peuvent malgré tout occuper une bonne partie du temps "libre". Sont en l'occurrence plus particulièrement concernées ici les filles qui vivent en couple ou qui partagent leur appartement avec d'autres personnes, notamment de sexe masculin (un frère par exemple), et qui prennent ainsi en charge l'essentiel du fonctionnement quotidien¹⁹⁰.

« 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) 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 » ; « 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. » {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}

d) Des journées au gré des jours et des impératifs

- 24 On trouve également des étudiants (les 4/5^e) 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), de leurs éventuelles activités extra-universitaires, sportives, d'animation, rémunérées, au gré de leurs envies, le déroulement de leurs journées et l'organisation de leurs horaires variant en fonction de ces différents paramètres.

« J'ai pas de journée ordinaire, il y a des jours où je vais bosser pendant cinq heures sur un truc et puis pendant huit jours je ne vais rien faire, 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 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 dans un appartement indépendant, 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 ben le mercredi je vais à la fac pour 10 heures, bon de 10 heures à midi j'ai cours et ensuite j'ai trois heures de pause donc là je reste avec des amis et puis généralement on ne travaille pas [...], et puis ensuite j'ai cours jusqu'à 7 heures, donc c'est pour ça que je ne vais pas travailler en plus parce que jusqu'à 7 heures j'en ai déjà marre » {Fille, 21 ans, célibataire, habite un petit appartement en location, activité salariée les week-ends, souhaite arrêter la sociologie en licence}

e) Des journées consacrées à l'étude

- 25 On trouve enfin de rares étudiants (n = 2) qui, par un ascétisme scolaire résultant de l'intérêt particulier porté 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 rigoureux et régulier, centré sur le travail universitaire. On retrouve, par des voies

différentes, la monochronie qui caractérise l'emploi du temps des étudiants médecins dont l'organisation est pour l'essentiel concentrée sur le travail universitaire.

« 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 (...) 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. En début d'année je devais bien faire mes 7-8 heures de lecture par jour [...] 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 d'être docteur, après je ne vois rien d'autres ».
« Je ne vais pas buller [...] j'essaie de me fixer une discipline. [...] 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 obtenir un doctorat de sociologie}

3. Tendance spontanée à l'action et temps de travail personnel

- 26 Lorsqu'on interroge ces étudiants pour se faire une idée des heures qu'ils consacrent au travail personnel, les réponses disent encore la dérégulation temporelle, le spontanéisme et le faible investissement qui caractérisent leur travail universitaire. Malgré une grande disponibilité, ces étudiants consacrent peu de temps au travail personnel. Quelques heures par jour et par semaine lui sont généralement consacrées, et encore pas tous les jours ni toutes les semaines. L'enquête OVE¹⁹¹ 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. Les étudiants sociologues interrogés pour cette enquête sont ordinairement en deçà de ce volume horaire. D'abord, l'estimation approximative que les étudiants sociologues, qui se risquent à l'estimer, donnent du temps effectivement consacré au travail personnel oscille entre quatre, cinq ou six heures hebdomadaires. *« À 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 ».* Ces étudiants invoquent ensuite l'impondérabilité de leurs pratiques. Ils ne savent souvent pas évaluer, même approximativement, le temps passé effectivement à la réalisation de leur travail, celui-ci fluctuant d'un jour ou d'une semaine sur l'autre en fonction des circonstances les plus diverses. Les propos tenus donnent à voir un investissement universitaire chaotique qui multiplie les journées entièrement chômées sans qu'il n'y ait là rien d'extraordinaire. Enfin, le travail personnel de ces étudiants est fortement dépendant de l'« envie », de l'« humeur » 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 laissent libre cours à leurs désirs et travaillent au dernier moment sous la pression des événements, à l'approche des examens. 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 et l'expérience temporelle dominante qui trouvent pour première condition objective la possibilité, laissée par l'emploi du temps institutionnel, d'une organisation spontanée des activités.

« Ah il y a des jours où je travaille pas du tout, (faiblement) et il y a des jours où je peux travailler... euh 5-6 heures par jours (alors ça varie en fonction de quoi ?) 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 {Fille, 21 ans, célibataire, habite un appartement en location, activité salariée 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 ce week-end j'ai bossé euh (...) 10 heures 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.*

» {Fille, 22 ans, célibataire, location d'un appartement, sans activité salariée, souhaite poursuivre la sociologie en maîtrise}.

- 27 Seuls échappent une fois encore à ces formes spontanées du travail universitaire, les étudiants de sociologie dont le rapport à l'avenir – déterminant dans ce contexte – les conduit à vouloir devenir enseignant-chercheur et qui puisent ainsi, dans ce projet et cette identification positive, la discipline (l'autodiscipline) nécessaire pour accomplir un travail personnel suivi.

4. Le suivi des cours : manquements épisodiques, principe de plaisir et obligations extra-académiques

- 28 Si l'absentéisme n'est pas, en licence de sociologie, une pratique exceptionnelle, les étudiants sociologues s'avèrent 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 reste, dans ces conditions, le plus sûr moyen d'accéder à la matière professée. Plus assidus, ces étudiants le sont 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. Mais ils suivent, dans leur grande majorité, la plupart des enseignements qui leur sont dispensés, y compris les enseignements magistraux non obligatoires, leurs absences relevant davantage de manquements épisodiques et occasionnels. Contrairement à l'absentéisme pratiqué en DCEM 1 qui participe chez certains d'une véritable stratégie de travail, la pratique relève davantage, en sociologie, de comportements scolaires dilettantes (comme le fait de ne pas avoir envie d'aller en cours) que de comportements scolaires stratégiques, et trouve davantage pour principe des causes extérieures à l'étude (des obligations extra-universitaires) que des motifs purement universitaires (gestion d'un emploi du temps chargé). 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. 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.

a) Entre obligation professionnelle et principe de plaisir

- 29 La première renvoie à la spécificité de certains profils étudiants que le recrutement en médecine, de par la sévérité de sa sélection sociale et scolaire, exclut d'emblée. Parmi les étudiants sociologues qui manquent régulièrement les cours, on trouve d'abord les étudiants salariés à plein temps, plus âgés que la moyenne, 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 conduits, par la force des choses et en raison de leurs obligations professionnelles, à manquer régulièrement les enseignements, ces impératifs extra-universitaires n'expliquent néanmoins qu'une partie de leurs absences. Pour ces étudiants, le principe de plaisir intervient de manière déterminante dans le fait d'assister ou non aux différents enseignements qu'ils peuvent effectivement suivre. Parce qu'ils reprennent des études sans autres objectifs que d'étudier pour étudier, ces derniers vont en cours pour le plaisir, parce qu'ils en ont le désir, et non par obligation, le fait de se sentir éventuellement obligé ou contraint apparaissant, dans leurs propos, comme la négation même de ce pour quoi ils reprennent les études. Ces étudiants sont fortement enclins à "sécher" les cours auxquels ils pourraient effectivement se rendre en dehors de leurs obligations strictement professionnelles. L'envie n'est pas toujours au rendez-vous. Ils estiment avoir mieux à faire sur le moment. Leurs préférences sont parfois ailleurs.

« J'ai jamais de journée vraiment étudiante [...]. 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 je ne les récupère pas mais bon... » {Fille, 29 ans, Infirmière}

b) Un absentéisme de désinvestissement

- 30 On trouve ensuite des étudiants qui, parce qu'ils ont largement décroché de leurs études, multiplient les absences et ne se rendent 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, travaillent à leurs moments perdus et sont investis dans d'autres activités, notamment salariées. Tout se passe comme si 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, valant 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 des étudiants qui ont décroché de leurs études au bout de quelques mois faute d'intérêt pour la sociologie mais aussi par oisiveté, faute d'avoir su résister, en raison d'un éloignement du contrôle parental (une décohabitation) par exemple 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 polarisée sur les activités festives, les voyages. On trouve également des étudiants qui exercent une activité à caractère professionnel, salariée ou non, en tant que surveillant dans le secondaire, ou en tant qu'objecteur de conscience, dont l'objectif 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 du moins de la sociologie. 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 voir que derrière l'incompatibilité d'horaires, l'exercice d'une activité rémunérée est ici une façon, outre le fait de subvenir à certains besoins matériels, de ne pas tout miser sur des études pour lesquelles ils manifestent peu d'intérêt et dont les diplômes ne sont pas toujours facilement négociables sur le marché de l'emploi.

Derrière les pratiques régulières d'absentéisme, liées ou non à l'exercice d'une activité rémunérée, on trouve le caractère faiblement "mobilisateur" de la discipline.

« 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 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... [...] sinon non enfin ce que je disais au niveau des heures c'est que 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 ne fait plus partie des trucs euh importants de ma vie parce que ça ne me prend pas assez de temps » {Garçon, 22 ans, célibataire, colocation avec un ami non étudiant, souhaite arrêter la sociologie. Fait de la peinture, de la musique, voyage...}

c) Absentéisme occasionnel et contraintes domestiques

- 31 Les contraintes matérielles de la vie domestique (ménage, courses, préparation des repas), 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, peuvent être la cause d'absences à répétition comme chez cette étudiante qui prend en charge, en plus 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 régulièrement certains cours 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), et de conserver du temps pour son travail personnel.

« 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 six heures bon ben je vais travailler quand s'il est déjà six 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}

d) Manquements épisodiques et "manque d'envie"

- 32 Hormis ces catégories d'étudiants qui manquent régulièrement les cours et dont les situations d'études restent assez spécifiques, les étudiants sociologues suivent les enseignements avec assiduité et ne les manquent que de manière occasionnelle. Les raisons de leurs absences se trouvent généralement liées à l'humeur du moment, à un enseignement ou un enseignant peu apprécié, dans certains cas à des activités extra-universitaires, éventuellement à un retour chez les parents le week-end ou à la préparation d'un examen. Le "manque d'envie" ou de "motivation" caractérise avant tout 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.

« 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... »

e) L'assiduité des étudiants mobilisés sur des enjeux scolaires

- 33 Enfin, il est une dernière catégorie d'étudiants, déjà évoquée, qui revendiquent explicitement comme principe de travail le fait d'assister à l'ensemble des cours. 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 ne pas augmenter un retard déjà pris sur les années précédentes par exemple, ne se donnent pas le droit à l'erreur et souhaitent impérativement décrocher la licence ; qu'il s'agisse encore de ces étudiants qui, passionnés de sociologie, souhaitent obtenir un doctorat et mettre 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 du travail d'appropriation des contenus et de leur compréhension.

« Il me faut ma licence cette année donc 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, mais maintenant non, j'ai plus le droit à l'erreur donc je m'accroche (pourquoi est-ce que vous dites que vous n'avez plus le droit à l'erreur ?) ben parce que j'ai 23 ans et que euh... et que il me faut ma licence cette année, je ne peux pas rester éternellement non plus euh... (chez vos parents ?) non chez mes parents ça c'est pas le problème, mais je ne peux pas 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 j'aimerais bien (sur un ton pudique) fonder une famille, trouver un boulot et tout ça enfin le truc classique donc j'aimerais... pas trop traîner quoi pour avoir ma licence » {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 ; Mère : Assistante maternelle agréée}.

III – CONCLUSION

- 34 La comparaison interdisciplinaire et intradisciplinaire 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 aux réalités sociologiques et pédagogiques aussi disparates, l'on formule des assertions qui, par la description de situations "moyennes" (ou supposées telles), cherchent, pour les recouper, à rendre compte du plus grand nombre de situations possibles, aussi diverses soient-elles et peut-être surtout malgré cette diversité¹⁹². Plusieurs lignes de partage démarquent les étudiants de DCEM 1 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 remplir ces deux populations. Si les étudiants médecins n'ont guère plus d'heures de cours que leurs homologues sociologues, les stages hospitaliers qu'ils doivent obligatoirement assurer quatre demi-journées par semaine en plus de leurs enseignements doublent les volumes horaires à respecter. Les étudiants médecins ont chaque jour de la semaine un volume conséquent d'obligations universitaires (stages et TP/ED) à respecter. Autrement dit, ces étudiants n'ont d'autres choix que de consacrer le plus clair de leur temps à leurs activités de formation. Ceci reste vrai y compris dans l'hypothèse la plus basse, lorsque les étudiants manquent les cours non obligatoires, quand ceux qui, à l'inverse, assument l'ensemble de l'emploi du temps institutionnel de la 3^e année ont des journées d'études entièrement pleines. Cette première différence renvoie 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 structurant. Non seulement les étudiants sociologues ont peu d'heures de cours mais celles-ci se présentent souvent en ordre dispersé de telle sorte que les journées et les semaines d'études ne sont guère régulées. Alors que les journées et les semaines des étudiants médecins sont structurées de l'extérieur par des horaires réguliers qui les obligent à se lever chaque matin de bonne heure, à tenir un rythme, à respecter des horaires précis, l'exiguïté du temps de travail prescrit en sociologie laisse les étudiants "libres" de verser dans l'anomie du lever et du coucher, d'intéresser leurs journées ou leurs semaines à tout autre chose qu'à l'étude, de n'avoir pour emploi du temps que les heures de cours souvent décousues qui leur sont proposées. 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, les seconds donnent plus souvent l'image d'étudiants occasionnels, dans certains cas dilettantes, dans d'autres scolairement désœuvrés, exerçant à temps partiel, dont les journées sont souvent occupées par des activités extérieures à l'étude. Il découle de ces premiers clivages une troisième ligne de partage qui concerne le temps laissé disponible par l'institution. Si les variations repérables constituent déjà des éléments pertinents, elles recouvrent toute leur importance lorsqu'on les rapporte aux variations dans le poids du travail personnel à réaliser. Ce n'est 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 pratiques. Selon les filières d'études, certains étudiants disposent 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, étudiants médecins et étudiants sociologues ne sont pas logés à la même enseigne. 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 à assimiler. C'est la raison pour laquelle ces étudiants cherchent 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 disposent d'un temps disponible incomparablement plus

abondant. Si l'on peut également affirmer que, dans ce contexte, le rapport entre le temps disponible pour le travail personnel et le travail personnel à réaliser est lui aussi déséquilibré, c'est en un sens opposé. 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 de ne pas accumuler un retard trop important et difficile à surmonter. 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'institution¹⁹³. Il s'agit là, davantage, de ne pas se laisser décrocher, de ne pas céder à la dérégulation, de ne pas se laisser surprendre par l'urgence de la dernière minute.

- 35 L'énoncé de ces différences ne suffit toutefois pas à rendre compte des variations dans les efforts consentis pour le travail personnel par nos deux populations étudiantes. On constate en effet que les étudiants médecins font preuve d'ascétisme scolaire dans la conduite de leur travail universitaire en lui consacrant plusieurs heures journalières. Les jours entièrement chômés restent du domaine de l'exception alors que les étudiants sociologues se contentent souvent du minimum requis (un examen, un exposé, une fiche de lecture à préparer). Certes, les étudiants médecins disposent de latitudes temporelles nettement moins grandes pour effectuer leur travail personnel. Mais celui-ci, pas plus que celui de leurs homologues, n'est en 3^e année directement prescrit par des exercices, des devoirs ou encore des partiels 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 étudiants sociologues pourraient faire preuve d'un plus grand ascétisme scolaire. Le temps libre dont ils disposent, ils pourraient l'utiliser, comme 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, au travail personnel. L'ascétisme scolaire se trouve donc d'abord 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 ont également le plus à perdre. Comme le montre l'analyse comparée des comportements d'assiduité vis-à-vis des enseignements ou d'investissement dans le travail personnel, l'appétence manque d'abord aux étudiants sociologues, c'est-à-dire à la population étudiante la plus dominée culturellement et scolairement, et dont les études présentent des enjeux (scolaires, professionnels notamment) faiblement mobilisateurs. Les étudiants sociologues qui se démarquent de leurs camarades par leur investissement, leur implication, leur mobilisation sur des enjeux scolaires, bref par un ascétisme comparable aux étudiants médecins, le doivent non à une spécificité disciplinaire comme ces derniers mais à la spécificité de leurs parcours, de leurs situations d'études personnelles 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 (c'est une nouvelle ligne de partage) que les écarts intradisciplinaires dans l'énergie et le temps consentis au travail universitaire sont inégalement accentués en sociologie et en médecine. Pour cette dernière, les comportements sont relativement homogènes alors qu'ils sont plus disparates en sociologie. Au principe des différences interdisciplinaires, on trouve l'inégale accentuation des différences intradisciplinaires, c'est-à-dire l'inégale homogénéité des publics étudiants et de leurs pratiques. Que l'on ait affaire à un emploi du temps

resserré qui enferme les conduites dans des cadres stricts ainsi qu'à un cursus prestigieux d'un côté, et de l'autre à un cursus universitaire qui constitue le deuxième voire le troisième choix d'orientation sur la liste des préférences, dont l'emploi du temps plus souple autorise une gamme plus étendue d'investissements, n'est pas un élément à négliger dans la compréhension de ce phénomène. Tout se passe comme si les deux matrices disciplinaires pesaient d'un poids inégalement lourd dans la définition des pratiques de leurs étudiants. Si l'influence de la filière d'études reste, quoi qu'il en soit, prédominante, puisque ce sont les différences interdisciplinaires qui priment, les pratiques estudiantines sont, à l'intérieur de chacune des deux filières, inégalement sujettes à la variation interindividuelle des conditions d'existence. Si le temps passé à étudier dépend beaucoup plus du type d'études que des conditions de vie, il dépend toutefois inégalement, à l'intérieur même de chaque filière, de ces derniers paramètres. Les matrices disciplinaires brident inégalement les effets liés aux variations dans les conditions d'existence de leur population en les laissant ou non objectivement influencer. Elles neutralisent avec une force inégale (en fonction de la sévérité de leur recrutement social mais également en fonction des niveaux d'encadrement) l'influence des caractéristiques primaires (origines sociales, scolaires, conditions matérielles) sur les pratiques, et donc l'effet des disparités intradisciplinaires susceptibles d'être générées par la pluralité de ces caractéristiques.

- 36 Outre la sélection et la production d'un public étudiant socialement homogène par la double action du tri social et du travail d'imposition opérée à l'entrée du cursus (année du concours) qui déjà contribuent à harmoniser les schèmes d'expérience des étudiants, la matrice médicale renforce, par une action seconde, l'homogénéité des pratiques en soumettant son public à une série de cadres stables et réguliers qui limitent l'espace des appropriations possibles ou, si l'on veut, les effets liés aux inégalités dans les parcours et les conditions sociales. Incomparablement plus homogènes, les manières d'être étudiant sont en médecine directement dominées par les ressorts disciplinaires, internes ou endogènes à la filière d'études : perspectives d'avenir disciplinairement déterminées, enjeux scolaires et professionnels, programmes d'études définis, nature rigoureuse de l'encadrement, organisation explicite du travail universitaire. À l'inverse, les manières d'être étudiant qui, en licence de sociologie, apparaissent plus hybrides, sont davantage en proie à l'influence de ressorts extra-disciplinaires, externes ou exogènes à la filière d'études : 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 se présentent comme des matrices de socialisation disciplinaire plus ou moins puissantes (à la manière d'un filtre plus ou moins poreux) qui enjoignent 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 du travail universitaire, le caractère inégalement tendu du tempo des pratiques, les matrices disciplinaires enrégimentent avec une force inégale leurs étudiants et leurs pratiques, et favorisent ou au contraire inhibent (tout simplement en ouvrant ou en fermant le domaine des possibles) les variations liées à l'influence des inégalités dans les parcours personnels et les conditions sociales.

NOTES

179. Grignon C. et al., *Les Conditions...*, op. cit., p. 36.
180. Article 7 de l'Arrêté du 18 mars 1992, *Guide Théraplix...*, op. cit., p. 31.
181. Verret M., *Le Temps...*, op. cit., p. 79.
182. À leurs 23 heures d'enseignement et à leurs stages cliniques, viennent encore s'ajouter 23 heures de travail personnel, dont 7 le week-end. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 21.
183. Baudelot C. et al., *Les Étudiants...*, op. cit., p. 82.
184. Des associations d'étudiants assurent, dans chaque UFR et moyennant finances, la préparation et la distribution de cours ronéotypés établis à partir de la prise en notes des cours magistraux par des étudiants délégués.
185. Millet M., *Les Étudiants de médecine...*, op. cit., p. 384 et p. 430-446.
186. Programme de la licence de sociologie, *Guide de l'étudiant 1994-1995*, op. cit.
187. Verret M., *Le Temps...*, op. cit., p. 691.
188. *Ibid.*, p. 704.
189. On trouvera une description de journées étudiantes également chez Erlich V., *Les Nouveaux...*, op. cit., p. 182.
190. Ce constat est confirmé par V. Erlich, *ibid.*, p. 184.
191. Lahire B., *Les Manières...*, op. cit., p. 20.
192. Millet M., *Les Étudiants de médecine...*, op. cit., p. 421 et suivantes.
193. On trouvera sur ce point un propos plus développé à partir de l'analyse des usages, variables, des techniques scripturales d'organisation temporelle (agendas, calendriers, pense-bête, plannings, etc.) dans notre thèse, *ibid.*

Chapitre 7. Formes de lectures, formes de travail

- 1 Bien des enquêtes sur les pratiques de lecture 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 et 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), ou encore sur les conditions d'accès aux différentes catégories de livres lus (bibliothèques, librairies, échanges amicaux, familiaux). En ces enquêtes, c'est souvent la relation au livre qui constitue le point d'appui des analyses sur la lecture¹⁹⁴. De là un double penchant. Celui, 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 déclaration¹⁹⁵. Les pratiques de la lecture étudiante sont alors 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, et ceux qui ne lisent pas de livres sortent des statistiques sur la lecture. Nombre de 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 livres¹⁹⁶, conclut à une baisse de la lecture en général. Par ce simple déplacement sémantique, c'est tout une conception implicite de la lecture qui se trouve engagée et 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.
- 2 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) »¹⁹⁷. 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 ? La catégorie livre, 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 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 »¹⁹⁸. Dans la rubrique : “lire un livre” sont en réalité fondus (et traités comme équivalents) des actes de lecture disparates et des supports différents. Or, la catégorie “livre” regroupe des supports matériels et des formes textuelles 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”. Un livre, ce peut-être 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 une série de contraintes de lecture particulières et en conséquence des espaces d’appropriation 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 sociologiques, en licence de sociologie.

- 3 En matière de travail universitaire, la lecture occupe, sous ses différentes formes, une place à part. En raison de son incontournableité d’abord, 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”, au seul rapport au livre et aux actes de lecture *in extenso*. Dans ces deux contextes, le travail universitaire suppose 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 de lire un livre ou un article, de rechercher une information ou de consulter une revue, de compulser 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 comme “acte de lecture” à part entière par les étudiants (apprendre “par cœur”, corriger un texte, compléter un photocopie). Ensuite, la lecture occupe une place à part en matière de travail universitaire 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 accordée aux différents supports textuels dans le travail (notes de cours, photocopies, livres, manuels, revues), 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) 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’appropriation¹⁹⁹ (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, “œuvres originales” ou fonds commun, etc.)
- 4 Autrement dit, étudiants médecins et 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 horizons, ni non plus les mêmes représentations. Ce n'est finalement qu'au prix d'une réduction logocentrique que les chercheurs en sciences sociales, pratiquant la lecture sous ses formes les plus classiques (lecture de livres, lecture *in extenso*), devraient de ne pas l'apercevoir²⁰⁰. "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 de sociologie. D'un lieu à l'autre de la connaissance varient à la fois les enjeux de la lecture et ses représentations, l'organisation 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 comme en médecine, doivent à la nature sociale-cognitive des savoirs transmis, et au-delà à la culture et aux conditions sociales de ceux qui lisent.

I – LECTURES ET LECTEURS EN TROISIÈME ANNÉE DE MÉDECINE

1. Le primat des cours et des photocopies

- 5 En DCEM 1, les notes de cours, les ronéotypés, qu'il s'agisse de cours magistraux ou de TP, absorbent l'essentiel de l'énergie consacrée au travail et à la lecture. Outre le temps passé à suivre les différents enseignements universitaires, celui passé dans les stages hospitaliers, les étudiants de DCEM 1 ont pour principale occupation universitaire personnelle la reprise des lourds contenus dispensés par les enseignants. Les cours centralisent la matière d'études nécessaire aux apprentissages. Ils constituent le support autour duquel le travail universitaire s'organise. À la question : "que lisez-vous le plus souvent, des livres, des notes de cours...", ces étudiants répondent sans hésiter : « *Ce sont mes cours, c'est clair* ». Non qu'ils soient la seule forme d'accès à la connaissance et qu'ils constituent les seules occasions de lire. Les étudiants médecins ne manquent pas de recourir aux livres. 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 universitaire. La lecture de livres est pour ainsi dire riviée sur la (re)lecture du cours qui la commande. Le reste, travail de documentation, recherche personnelle, lectures de livres ou revues, etc., n'est, en troisième année, qu'une activité complémentaire. Face à la variété des domaines de connaissances enseignés et à la "voluminosité" des connaissances accumulées dans chacun de ces différents domaines, les cours fonctionnent comme de véritables "catalyseurs" du travail universitaire qui, en même temps qu'ils optimisent le nombre d'informations transmises, discernent parmi l'abondance, sélectionnent parmi les faits, opèrent des tris, désignent les priorités, délimitent le champ des investigations. Les difficultés principales du travail résident dans l'organisation progressive et méthodique de l'intense effort de mémorisation qu'il convient d'opérer sur un ensemble de corpus, séméiologie médicale, séméiologie chirurgicale, pharmacologie, parasitologie, anatomie pathologique, hémobiologie, immunologie, microbiologie, bactériologie, etc., aussi vastes que copieux²⁰¹. En centrant leurs efforts sur la reprise des cours, les étudiants de DCEM 1 font preuve d'un grand réalisme disciplinaire. Les objectifs du travail, délimités par des

sanctions institutionnelles pointues, QCM, QROC et 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, redonner 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 réagir rapidement, ne pas tergiverser, répondre sans réfléchir. Le temps manque pour qui espère utiliser le brouillon : soixante QCM en une heure, quatre QRL en une heure. Il faut maîtriser les cours parfaitement. Seuls l'entraînement régulier et la fréquentation intensive des notes de cours permettent de faire face avec suffisamment d'acuité à la somme des connaissances professées.

2. Les “dangers” de la documentation personnelle

- 6 Les formes de la transmission du savoir médical qui placent les cours au centre du dispositif pédagogique fonctionnent comme une puissante injonction au “bachotage” de la matière d'études professée. Les étudiants médecins sont amenés à voir dans la documentation personnelle un risque de dispersion. Nombreux sont ceux qui, interrogés sur leurs lectures universitaires, expriment d'emblée le souci *« de se poser le moins de questions possible 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'égarer en recherches documentaires personnelles. C'est ainsi dans les termes du “danger potentiel” que les étudiants de DCEM 1 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 »*). Il s'agit avant tout de ne pas fourvoyer son temps et ses efforts, de ne pas se laisser submerger (*« Je n'ai pas envie de précipiter les choses, je n'ai pas envie de tout savoir maintenant »*). Les cours sont suffisamment denses. Il est préférable de 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 »*.

« 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 [...] 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 pense quand même que les étudiants en médecine ont besoin bien sûr d'apprendre leurs cours, les examens ça sert à ça, [...] 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}.
« 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 » {Étudiante ; Père : Ouvrier plâtrier-peintre ; Mère : Employée de
crèche}.

- 7 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 (*« Le problème (concernant la lecture) c'est que quand tu as euh... beaucoup de cours, là j'avais l'impression de tout le temps être en train de lire mes ronéos [...] puis en plus les deux précédentes années, 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 »*). L'impérieuse nécessité d'apprendre la plus grande quantité de choses possibles en un minimum de temps conduit 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, par une économie de lectures (de livres médicaux, de revues scientifiques) d'ailleurs permise par le prémâchage professoral. Mieux vaut, pour ces étudiants, faire preuve de réalisme en restant *« sur les rails, dans la voie toute tracée »*. C'est 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 »*.

3. La lecture "à-côté"

- 8 La lecture de livres, de revues ou d'articles n'est donc pas perçue comme une pratique indispensable du travail universitaire. Elle apparaît même, dans les discours, comme une entrave virtuelle à son bon déroulement, comme une pratique concurrente²⁰². 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 "à-côté" des obligations, incompressibles celles-là, du travail universitaire.
- 9 L'implicite de nos demandes consistait à interroger les pratiques de lecture effectuées pour le compte et dans le cadre du travail universitaire (*« 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'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, en dehors des heures de

travail. Leurs réactions en témoignent. On ne lit pas d'imprimés médicaux parce qu'on estime en faire déjà suffisamment.

« 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}.

« (En plaisantant) Jamais ! Mais alors jamais ! Parce que déjà j'en ai comme ça (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 ferai quand je serai 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 » {Étudiante ; Père : ONQ ; Mère : Coiffeuse}.

- 10 Ces étudiants aiment étudier la médecine mais pas au point de s'y enfermer. 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. À aucun moment l'idée spontanément ne leur traverse l'esprit que les pratiques de lecture interrogées pourraient faire partie intégrante de leur travail, être consubstantielles à leurs pratiques d'études. 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 ces étudiants nous renvoient à l'idée que la lecture d'imprimés constituerait une charge 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 y consacraient de leur temps. Ces étudiants ne se déclarent donc pas spontanément comme "lecteurs de textes médicaux". Le travail effectué sur les cours n'est logiquement pas pensé comme de la lecture. On ne lit pas les cours, on les apprend. 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 non pour prolonger l'étude

« Ah non ce n'est pas de la médecine ! Moi ce que j'aime lire c'est la politique, c'est en général l'actualité... » ; « J'aime bien lire, je suis une grande lectrice, je suis une bouffreuse 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 Balzac j'adore [...] et les magazines de cinéma, "Studio", je suis abonnée. Quand ma sœur rapporte des magazines euh féminins de temps en temps je les regarde, je les feuillette, je lis des articles, mais sinon c'est tout, jamais de livres de médecine, c'est hors de question »

- 11 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 universitaire 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 le propos, dans les entretiens, 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 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 ! »*. Plus nous essayions, au cours des entretiens, d'explorer

les différentes occasions d'une lecture d'imprimés médicaux, 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 universitaire (« *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* »). Il y a là, pour eux, quelques artifices à parler de lecture à propos de pratiques sporadiques et émiettées qu'ils ne considèrent manifestement pas comme une lecture "véritable". On peut donc se demander ce qui porte ces étudiants à ne pas déclarer spontanément comme "lectures" des pratiques de lecture pourtant effectives de nombreux imprimés médicaux.

« Enquêtée : (*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 [...]

MM. : *Quand vous me dites deux livres, c'est deux en entier ?*

Enquêtée : *Ouais !*

M.M. : *Parce que sinon il vous arrive d'en consulter*

Enquêtée : *Ah oui, bien sûr ! Ah oui forcément, mais lire en entier ça non*

M.M. : *Donc ça vous arrive de consulter des bouquins... par rapport à un cours ?*

Enquêtée : *Jamais non !*

M.M. : *Pour compléter ?*

Enquêtée : *Enfin ça m'arrive, ça m'arrive, jamais c'est un grand mot... on avait un examen de radio euh en janvier, j'ai consulté des radios sur un bouquin ou... on avait aussi un examen de bactério-viro en janvier euh il y avait des bouquins à l'hôpital je les ai pris et je les ai feuilletés mais voilà... sinon c'est rare parce que 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...*

M.M. : *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...*

Enquêtée : *C'est exceptionnel, c'est quand je suis vraiment super intéressée par quelque chose.*

M.M. : *Donc en fait vous ne vous servez pratiquement jamais de la bibliothèque alors ?*

Enquêtée : *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*

M.M. : *Et ce sont des bouquins par rapport à quoi ?*

Enquêtée : *Ban des bouquins de médecine.*

M.M. : *Ah bon, donc vous en consultez bien des bouquins de médecine, plus souvent que...*

Enquêtée : (*Fous rires*) *Oui mais je veux dire ce n'est pas... je ne peux pas prendre ça comme quelque chose de régulier ou d'important, mais c'est vrai que je le fais* » {Étudiante ; Père : ONQ ; Mère : Coiffeuse}.

- 12 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. 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 parmi l'ensemble des actes constitutifs du travail universitaire. À bien considérer les choses, on s'aperçoit 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 activités universitaires.

4. État du marché éditorial de la discipline

- ¹³ 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 population²⁰³. Nos interlocuteurs consomment davantage de livres médicaux qu'ils ne font usage de revues médicales et scientifiques (« *Je lis plus souvent des livres* »). À 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 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, 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 haut 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 les recours des étudiants de DCEM 1 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 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 agrémenter ceux déjà accumulés durant les six premières années d'études. Ces publications remplissent donc des fonctions très précises à l'adresse d'étudiants avancés dans le cursus. 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'intention des étudiants. Ces dernières mettent à leur disposition un ensemble de contenus prémâchés, manuels, abrégés, précis, atlas, ABC, ouvrages de cours, aide-mémoire, dictionnaires, lexiques, vade-mecum, annales en tout genre qui, recoupant la matière des cours, traitent des différentes questions au programme de la formation. C'est à cette dernière catégorie d'imprimés que les étudiants de DCEM 1 se réfèrent régulièrement. À l'inverse des revues scientifiques et médicales qui livrent dans toute sa complexité le fruit d'un travail de recherche et d'enquête clinique ou fondamentale, celui d'un savoir en construction, de connaissances en mouvement, d'interrogations naissantes, de débats en cours, ces ouvrages, pratiqués par les étudiants, proposent à l'étude le savoir médical sous ses formes les plus établies et formalisées.
- ¹⁴ Les dictionnaires médicaux dont ils possèdent généralement un exemplaire sont régulièrement consultés tant la langue médicale les confronte à des termes hyper-spécialisés (« *Je le 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 servent à évaluer le travail effectué et à s'entraîner aux exercices d'examen (« Je refais les annales surtout pour les QCM des choses comme ça »). Les atlas sont utiles pour visualiser, par exemple, un schéma d'anatomie. Les abrégés et manuels permettent encore de rechercher une information, un complément. (« 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 étudiants 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 de contenus déjà structurés que ces étudiants accèdent aux ressources bibliographiques de leur discipline d'études et s'initient à la connaissance médicale. 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, 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 anti-cancéreuse, de gynécologie-obstétrique²⁰⁴.

- 15 On comprend, dans ces conditions, que ces étudiants n'aient guère recours, sauf exception, aux revues scientifiques. D'abord, la consultation de revues scientifiques, donc de travaux de pointe, ne comptent pas au nombre des impératifs de la formation, à ce niveau d'études 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 poursuite dans le cursus d'études rendra nécessaire la fréquentation des dernières avancées du savoir médical et scientifique. Mais l'immédiat de la formation ne la présuppose pas. Aussi, pour ces étudiants, vaut-il mieux ne pas mettre « la charrue avant les bœufs » en cherchant 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, s'agissant d'étudiants qui, en raison de la densité de la matière professée et des formes techniques de la sanction institutionnelle, entretiennent un rapport utilitaire à la connaissance, lire des revues reviendrait à consacrer de son temps à une pratique dont les fruits intellectuels ne seraient à l'étude ni directement utiles, ni immédiatement transposables. Enfin, la complexité même des textes et des préoccupations offertes à la lecture décourage 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 » {Étudiant ; Père : Maître de conférences en anglais ; Mère : Professeur d'anglais dans le secondaire}.

« *Ce n'est pas pour le grand public [...] 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}.

5. Les revues scientifiques et la bibliothèque familiale

- 16 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. Les étudiants issus d'un milieu médical disposent, à portée de main, d'une bibliothèque familiale déjà constituée qui permet d'accéder facilement à un ensemble de ressources documentaires spécifiques telles que des livres, des revues ou des magazines médicaux, là où d'autres doivent, pour ce faire, entreprendre des démarches de documentation personnelle. Dans un contexte d'études où la lecture de revues médicales n'est pas indispensable, et renvoie à un espace de connaissances encore mal maîtrisé, ces ressources d'une facile accessibilité augmentent 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 et l'ont à portée de main. Ensuite ces étudiants sont soumis, dans le cadre d'une collaboration familiale et affective informée, à une série de micro-sollicitations. Outre le fait qu'ils accèdent aux revues et articles par l'entremise de leur père ou de leur mère médecin, ces derniers les guident encore 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 DCEM 1, 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 l'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* ». « *Je t'ai dit ma mère est médecin, donc elle m'a déjà refilé un petit héritage (en désignant les ouvrages dans ses rayonnages) donc ça c'est à ma mère, les bouquins d'annate, 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}.

« *Mon père m'en parle en disant : "tiens j'ai vu que tu faisais l'helicobacter pylori 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 c'est 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}.

- 17 On voit 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 seuls. Pour autant, la lecture d'articles de revues ne répond pas non plus 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, ne signifie pas qu'elles ne sont pas susceptibles de les servir, d'une manière ou d'une autre, et d'y être réinvesties.

« 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 préparatoire peut puiser chez lui (en dehors du milieu compétitif) les ressources psychologiques nécessaires »²⁰⁵ et, nous venons de le voir, cognitives.

- 18 Outre la consultation de revues médicales impulsées par un père ou une mère médecin, ces étudiants témoignent, lors des entretiens, des multiples soutiens dont ils bénéficient. Si l'on excepte les soutiens matériels, réels mais non spécifiques, ces étudiants bénéficient des multiples appuis informés et affectifs de leurs proches dans la conduite 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 est 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.

« M.M. : Et alors donc ça vous arrive de vous faire aider par votre père ?

Enquêtée : Oui ! (à propos d'un ancien exposé) On a fait notre truc ce qui nous semblait bien, on lui a présenté, (en riant) et on a tout refait (rires)... [...] C'est vrai que grâce à lui on a pu apprendre beaucoup de choses, et je pense que c'est grâce à lui qu'on a eu une bonne note parce que autrement

M.M. : Donc son aide est précieuse quand même

Enquêtée : 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 c'est clair. Pour parler de choses et d'autres, de choses qui ne vont pas pour euh décompresser un peu pour euh... pour pouvoir relativiser un petit peu, et là pour ces partiels j'ai mesuré l'importance de leur présence, c'est vrai que j'ai pété complètement les plombs et euh [...] ils m'ont dit stop ! (rires) ils ont tout arrêté c'est vrai que j'avais besoin de ça, [...] mes parents m'ont bien conseillé, c'est vrai qu'après j'ai relativisé les choses et j'ai passé des examens plutôt cool [...] » {Étudiante ; Père : Professeur de biochimie en faculté de médecine ; Mère : au foyer}.

6. Un stock documentaire objectif

- 19 Le caractère standardisé et systématique du savoir médical facilite le repérage de l'information et autorise des lectures pointues, rapides et efficaces. Les corpus livresques reprennent 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, pour y traiter de façon plus ou moins approfondie²⁰⁶ des questions inhérentes à ces domaines. Les étudiants médecins ont affaire à un ensemble de ressources documentaires découpé par matières, où thèmes et questions sont indexés, qui autorise l'effectuation de recherches très ciblées. Aux questions qu'ils se posent à partir de leurs cours, et aux attentes définies qui impulsent leurs recours aux imprimés, ces étudiants répondent par l'accès à un ensemble de réponses opératoires (« Un bouquin médical, généralement, c'est toujours très précis »). Qu'ils cherchent un complément d'information dans le domaine de la séméiologie médicale qui concerne plus particulièrement la cardiologie, et ils peuvent se reporter

au chapitre de cardiologie d'un livre de séméiologie médicale. Si c'est un renseignement sur la bactérie de telle maladie infectieuse qui est recherché, l'index permettra d'y accéder rapidement (« *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., s'appuient sur l'existence d'un *stock documentaire objectivé* qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires (« *C'est des bouquins qui font 900 pages 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* »).

- 20 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 codifié 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* »). Les ouvrages présentent des ensembles textuels structurés où les procédés de mise en texte, d'énonciation graphique et les matières annexes, démultipliés, découpent, discernent et classent, facilitent la sélection et la localisation des passages recherchés²⁰⁷. 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. Les protocoles de lecture qui s'y inscrivent exigent moins un long travail d'appropriation des contenus que l'accomplissement de lectures discontinues, portées à se saisir de brefs éléments textuels et de courtes séquences informationnelles. 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. Les livres de médecine s'offrent à l'utilisation comme des ensembles volumineux d'énoncés fragmentés pouvant être considérés isolément ou indépendamment, par un bout ou par un autre, selon la préoccupation du moment.

7. Lectures informatives, lectures complémentaires

- 21 Les étudiants médecins opèrent ainsi 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 d'énoncés. Les recherches documentaires se définissent en fonction de la matière professée et des corpus qui y sont dispensés. Lorsque ces étudiants recourent aux livres, c'est toujours dans une perspective déterminée : 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, point n'est besoin de lire par ailleurs.

« Les manuels médicaux oui ça m'arrive je ne sais pas quand il y a un point que je ne comprends pas, 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 » {Étudiante ; Père : Ouvrier garnisseur ; Mère : au foyer}.

« 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... 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 » {Étudiante ; Père : Professeur de mathématiques et physique dans le secondaire ; Mère : Directrice d'école maternelle}.

- 22 En la matière, les plus irréductibles de nos interlocuteurs font du recours aux livres un dernier ressort. Lorsque qu'une difficulté se présente, 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. Cela évite 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 d'informations constitué comme tel dans les livres : une bactérie, une définition, un schéma d'anatomie, une notion, une tumeur. « *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 un cours pris en notes avec un livre pour mieux en discerner les lignes saillantes, se remémorer un ensemble de notions abordées lors de la première ou de la deuxième année, trouver une présentation, un plan plus à leur convenance, compléter une question trop sommairement expliquée. Il y a là autant de raisons qui organisent le recours des étudiants aux livres et le rendent complémentaire et utile au suivi des cours²⁰⁸. Bref, ces étudiants ne se réfèrent jamais à un livre de médecine sans avoir d'objectif précis en tête. 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 possible l'information recherchée. Tout l'art de la lecture réside dans le fait de savoir extraire d'un livre le renseignement escompté sans s'y plonger, c'est-à-dire sans en faire une lecture suivie. Ce qui importe, c'est de pointer l'information déjà disponible. Sitôt l'objectif atteint, le livre est refermé. « *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* ». « *C'est pratiquement des cours quoi* ». « *C'est même pas la peine de lire, c'est pas un texte qui se lit du début jusqu'à la fin, j'ai besoin d'un renseignement sur telle bactérie 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. Je fais ça 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 m'intéresse, je vais lire correctement je ne vais pas m'amuser à le lire en diagonale, donc c'est uniquement pour trier, pour trouver ce que je veux ». « je regarde... 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 [...] Je ne m'amuse pas à lire tout un bouquin de médecine ». {Étudiant ; Père : Professeur de médecine interne à l'Université ; Mère : Psychothérapeute libéral}.

« 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 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) 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... il n'y est pas, comment ça se fait ?... Alors deuxième possibilité, tu cherches à l'index par matière... je te prends un très mauvais exemple parce que (rires) apparemment il n'y est pas. Ouais !

Voilà ! Syndrome de Tietze, voilà ! Donc 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}.

- 23 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, 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 et morceaux choisis. Le livre est sondé en ses passages névralgiques plus qu'il n'est “déchiffré”. Outre le fait que ces matières analytiques permettent aux étudiants de choisir rapidement le livre à compulser, de repérer aisément s'il comprend l'information recherchée, ils constituent, en raison du volume des ouvrages, de leur caractère énumératif, le préalable nécessaire à l'entrée dans le livre. 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. Ce sont là les tous premiers actes de lecture. Ce qui frappe en la matière, c'est à la fois l'aisance 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 et à s'emparer des informations recherchées. On peut d'ailleurs prendre comme indicateur de l'efficacité des recours aux livres de ces étudiants, l'éventuel sentiment d'une perte de temps lors de la consultation. Globalement, les étudiants peuvent avoir l'impression de perdre leur temps en lisant relativement à d'autres activités qu'ils estiment plus urgentes dans l'ordre des actes à accomplir, mais également en raison d'objectifs de lecture mal définis. On peut lire un livre sans trop savoir ce que l'on peut en retirer, comment l'utiliser, sans perspective définie. Force alors est de constater la faiblesse d'un tel sentiment. Non qu'il soit absent de la pratique documentaire. Mais c'est le fait même de devoir consulter un livre pour compléter un point là où le cours aurait dû se suffire à lui-même qui laisse parfois cette impression aux étudiants (*« 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 et celle des supports consultés permettent d'éviter les tergiversations les plus coûteuses en temps. Il arrive que le choix d'un livre soit inadéquat. Il peut être trop complexe ou ne pas aborder les questions recherchées. Mais si tel est le cas, le livre est abandonné sans difficulté 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. 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, 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}.

- 24 Les objectifs (pré)définis du recours aux livres qui portent sur un ensemble d'informations, l'existence d'un stock documentaire systématique, d'ouvrages fortement structurés, le caractère périphérique du livre, et l'organisation du savoir médical comme fonds commun de connaissances fondamentales et cliniques font qu'il

reste toujours possible de trouver un autre ouvrage, plus clair, plus simple, ou plus spécifique à sa recherche²⁰⁹. Les livres sont en la matière parfaitement substituables ou interchangeables puisque si le champ des questions traitées sur un même thème peut varier avec eux, les énoncés de base y gardent une valeur constante. Il importe peu 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 un livre plutôt qu'un autre. L'un et l'autre peuvent être plus ou moins diserts sur la question, s'offrir en une présentation plus ou moins satisfaisante pour l'étudiant de DCEM 1. 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 (au moins au plan théorique) un rapport des choses nécessaire et absolu²¹⁰. Le travail de documentation peut ainsi s'appuyer sur la constitution d'un corpus codifié de lois, de règles, de mécanismes, etc., partagé et reconnu. Le recours aux livres ne recouvre donc pas 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 partielles²¹¹. On ne peut, en cet univers de connaissances, décider de remplacer indifféremment la lecture d'un texte théorique ou d'un auteur par un autre, d'une enquête ou d'une étude par une autre, puisque les acquis d'intelligibilité qui s'y trouvent réalisés ne sauraient être totalement débarrassés des « *points de vue spécifiquement particuliers* »²¹² à partir desquels l'activité ordonnatrice de la connaissance du monde historique est orientée, et qui conditionnent les choix de la description. En ce domaine, et sur la question des inégalités scolaires par exemple, on ne saurait substituer indifféremment la lecture d'un livre de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, et la connaissance de leur théorie interprétative, à celle d'un livre de R. Boudon. 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 constants d'un lieu à l'autre de l'interprétation et parfaitement substituables.

8. Du livre aux marges du cours

- 25 Enfin, les notes de lecture 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 ne réside pas dans une approche exégétique des textes qui donnerait lieu à d'abondantes prises de notes. Il ne s'agit pas 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 plutôt 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. C'est l'information qui m'intéresse* »). Les notes de lecture correspondent à une pratique typiquement documentaire dont émerge un ensemble d'apostilles adjointes aux notes de cours. Les cours présentent parfois des difficultés. Des choses y sont mal notées, absconses ou simplement incomplètes. Dans ces cas, le recours aux livres est au mieux accompagné de brèves prises de notes. Les étudiants relèvent une définition, une explication, une correction, 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 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 ». « 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}.

« 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}.

- 26 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. 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 de coordonner les connaissances et procure, 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 ».

II – LECTURES ET LECTEURS EN LICENCE DE SOCIOLOGIE

- 27 À l'inverse des étudiants de DCEM 1, les étudiants sociologues se représentent spontanément la lecture de textes sociologiques comme une pratique inhérente à leur travail universitaire. Lire des textes de sociologie compte au nombre des incontournables de la pratique. Lorsqu'on leur demande s'ils lisent des livres, des articles, des revues de sociologie, les étudiants répondent immédiatement positivement. Loin d'être supplétive, la lecture de textes imprimés est constitutive du travail universitaire. La lecture est intimement liée au travail de fabrication intellectuelle. On lit pour préparer une dissertation ou un examen, faire un exposé,

construire un objet de recherche et problématiser, plus généralement pour mener une recherche et rédiger un dossier, mais aussi pour étayer un cours.

1. L'appropriation de postures de connaissance

- 28 Le travail des étudiants de sociologie ne réside pas dans l'appropriation de corpus clairement délimités, définis une fois pour toutes, et "déjà-là". Certes, les cours introduisent des enquêtes, des courants théoriques, des auteurs, avec plus ou moins de cohérence selon la coordination imprimée aux différents enseignements. Ces derniers sont repris de façon plus ou moins régulière, relus et éventuellement mis en fiches, par les étudiants qui cherchent à s'en approprier les contenus (« *Je révise, la plupart des cours, en reprenant des notes (...) je prends des notes des notes* »). Mais ces derniers ne sont pas à apprendre "par cœur" (« *Nous, on n'a rien à apprendre par cœur en socio* » ; « *Je n'apprends pas par cœur 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* »). Celui qui sait "par cœur", 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 opèrent 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 et le travail de recherche ouvrent le champ des investigations par l'injonction à la fréquentation de certains auteurs, enquêtes ou études (« *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. Les étudiants sociologues ont affaire à un champ d'investigation dont les contours ne sont pas toujours explicites, strictement délimités, et qu'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 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 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 amphi, il y a énormément de passages qui sont cités euh mais de passages de livres, ils notent le livre, mais il faut lire des pages 47 à 53, pages tant à tant, de plus en plus dans les bibliographies maintenant il y a des choses comme ça, donc ça veut bien dire qu'il faut faire l'effort euh... de lire les passages au moins... je veux dire les cours sont quand même souvent faits... à partir de livres, on parle de certains auteurs, il y a des références, donc faut aller voir [...] 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 à lire hein, s'il 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 » {Étudiant ; Père : Commerçant ; Mère : Assistante maternelle}.

« Souvent, je prends des bouquins par rapport à la bibliographie que les profs nous donnent en début d'année, ils nous en donnent évidemment une vingtaine par prof donc euh je ne lis pas tout non plus, j'en choisis un ou deux par prof vu qu'ils nous indiquent les plus importants souvent, enfin ils nous conseillent déjà donc euh je prends ceux qu'ils nous conseillent, et puis ceux aussi qui peuvent m'aider... [...] 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 par rapport au mémoire euh notre prof nous a conseillé des bouquins différents, [...] 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 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 [...] je prends aussi des bouquins euh... je prends beaucoup d'auteurs, je fais beaucoup de recherches sur les auteurs pour savoir de quel courant ils sont... » {Étudiante ; Directeur d'entreprise ; Mère : Assistante technique de son mari}.

- 29 Autant que l'apprentissage de "contenus" *stricto sensu*, le travail universitaire 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 de contenus de cours clos sur eux-mêmes, ni les apprentissages délimités par un programme d'études défini, ce dernier relève tout autant d'un ensemble de cheminements intellectuels et de parcours lectoraux. Le texte imprimé est 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 entrent ainsi progressivement « dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner »²¹³.

2. Se constituer un capital de références et d'érudition

- 30 À cet égard, les étudiants ne disposent pas toujours d'un stock de connaissances déjà structurés, de problèmes clairement délimités sur lesquels il leur suffirait de prendre appui pour orienter leurs propres travaux. Il ne va pas toujours de soi de trier parmi les mots et les choses, de trouver les "bons" textes à lire, ceux qui répondent aux préoccupations du moment, de savoir comment les lire ou ce qu'il faut en retenir. Ces étudiants peinent souvent à s'orienter parmi les ressources bibliographiques, à conduire des recherches documentaires rationnelles, se trompent sur le choix de leurs lectures, et ils leur est parfois nécessaire de lire longuement les pages d'un livre avant d'évaluer si celui-ci convient effectivement à leurs attentes²¹⁴. 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 se saisir à toutes fins utiles, démêler et identifier les enjeux. D'où la nécessité, pour 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 textes fréquentés. En plus d'organiser le souvenir, nécessaire, des textes lus, les notes et fiches de lecture, parfois démultipliées et conservées, constituent un ensemble de jalons qui progressivement font émerger de la profusion des références, des points de vue (théoriques, empiriques, méthodologiques), des systèmes d'argumentation, des lignes d'analyse, des langages conceptuels, des objets de recherche. Certaines dissonances ou consonances entre

courants ou auteurs trouvent ainsi le moyen d'être élucidées et maîtrisées. Les notes de lecture, par le travail de collecte, de compilation et de sélection plus ou moins méthodique d'un ensemble de fragments textuels, de citations et d'extraits significatifs, en viennent alors à organiser, à l'usage des étudiants, un corpus de connaissances sur lequel 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 ». « 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}

« 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 je tombe sur ben les phrases importantes du bouquin, les idées, et 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 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 (...) je note la phrase telle quelle quoi je ne change pas de mot, c'est un truc qui peut me servir pour des citations par exemple » {Étudiant ; Père : Mouliste ; Mère : Employée de grande surface}.

- 31 C'est à travers la fréquentation régulière et répétée des auteurs et des œuvres que les étudiants sociologues trouvent le moyen d'élaborer leur propre savoir. Le travail de documentation personnelle ne se définit pas en fonction d'éléments de connaissances univoques. L'enjeu de la lecture ne réside pas dans un travail de repérage et d'extraction complémentaire d'informations à partir d'ouvrages où thèmes et questions seraient systématiquement indexés. 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 sociologie, contraint tôt ou tard les étudiants sociologues à lire certaines œuvres dans le texte. Plus qu'une lecture de type informatif, en quête d'un ou plusieurs éléments de connaissance très précis, la lecture se définit, en cet espace de savoir, comme une pratique de lecture suivie (relativement longue et linéaire), herméneutique et critique, qui défriche l'information textuelle 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. 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 des énoncés, 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 »)*²¹⁵

3. Textes d'auteurs et langue savante

- 32 On ne saurait tout à fait comprendre les formes de la lecture dans ce contexte d'études si l'on ne devait pas prendre en considération le type de textes auxquels les étudiants sont confrontés 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 d'abord, ces dernières années, 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), synthèses sur les grands courants théoriques qui traversent la sociologie et leurs chefs de file (structuralisme, ethnométhodologie, interactionnisme), synthèses sur les systèmes d'interprétation développés par les précurseurs (Durkheim, Weber). Mais à côté de ces publications, la majeure partie du marché éditorial de la discipline se trouve constituée par des publications liées à l'activité scientifique des chercheurs, c'est-à-dire par des textes de professionnels produits 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, il n'en reste pas moins vrai que ces textes ne constituent qu'une partie relativement réduite de leurs références savantes. En premier lieu, 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 d'abord en ce qu'il reste, par le volume et le nombre de ses publications, relativement restreint là où, en médecine, la profusion de manuels couvre l'ensemble des domaines du savoir et de la pratique médicale. Les ouvrages didactiques sont loin de coiffer l'ensemble des domaines afférents à la connaissance sociologique. Aussi les étudiants ne disposent-ils pas de manuels sur l'ensemble des points de connaissances sur lesquels ils sont amenés à se former. En second lieu, les spécificités cognitives de leur formation universitaire contraignent les étudiants sociologues à lire les auteurs dans le texte. Il est tout simplement impossible d'y échapper totalement en ces endroits précis du savoir où la connaissance ne se propose que sous ses formes savantes. 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. Les étudiants y sont sans cesse renvoyés dans le cadre même de leurs cours, et plus impérativement encore de leurs recherches. Lire les travaux existants sur son objet de recherche, y réinvestir des principes de connaissances, s'avèrent des opérations nécessaires au sens où elles constituent une condition *sine qua non* de la recherche. 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. 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 au style parfois complexe développant des points de vue, des théories et de multiples objets, où les acquis d'intelligibilité se fondent dans de longs commentaires argumentés, ces étudiants se trouvent projetés dans un univers inhabituel de références et de raisonnements à déchiffrer et à démêler.

Comme l'écrit F. 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 »²¹⁶.

4. Des lectures laborieuses et hachées

- 33 Ce qui frappe le chercheur lorsqu'il interroge ces étudiants 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* »). À 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 cognitive 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...* ». S'il en est ainsi, c'est d'abord que l'objet de la lecture n'est pas le même et qu'il n'implique pas les mêmes actes de lecture. 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 j'ai l'impression que je ne lis pas pareil. Je me dis : "faut que tu te souviennes"* ». C'est ensuite en raison de la densité textuelle et conceptuelle des textes à s'approprier. Il y a beaucoup à lire et à déchiffrer (« *Il faut du temps pour ingurgiter ce genre de choses* »). Le texte ne se livre pas au premier coup d'œil. 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 de force, 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.
- 34 Il est 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 étudiants 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 ou encore de ces passages difficiles qu'ils sont contraints à relire plusieurs fois (« *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* »). À 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 » 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 vocabulaires, de constructions syntaxiques et conceptuelles, qui sans cesse interrompent le suivi du texte (« *ça*

m'énervent les auteurs où c'est vraiment difficile, où il faut relire au moins trois quatre fois la même phrase pour comprendre »). Il est ainsi parfois bien difficile de se tenir à sa lecture, de conserver persévérance et attention. Faute de pouvoir s'astreindre à lire « *plusieurs heures d'affilée* », ces étudiants déclarent lire plus souvent qu'autre chose par petites séquences : une demi-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'énervait, franchement ça m'énervait 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 » {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 pfffff... » {Étudiant ; Père : Dessinateur industriel ; Mère : Secrétaire}.

« Ça m'énervait 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 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 ça 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 » {Étudiante ; Père : Enseignant à l'École des Arts Appliqués de Lyon, artiste-peintre ; Mère : Institutrice spécialisée}.

- 35 « Lire de la sociologie » est donc un exercice difficile. La lecture l'est d'abord en raison des contenus textuels dont les structures discursives sont comme autant d'entraves à son bon déroulement, qui multiplient les obstacles de compréhension et de déchiffrement. 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 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, la sophistication des raisonnements et des systèmes d'interprétation mis en œuvre, la spécificité du langage sociologique, souvent mal maîtrisées 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. Ces lectures prolongées en viennent à buter sur d'autres impératifs, des contraintes de temps, un prêt bibliothécaire arrivant à 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, ou plus simplement encore sur un écoeurement. Il arrive fréquemment 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 étudiants n'est, en réalité, qu'une expression de circonstance qui, en filigrane, désigne à la fois le geste malaisé d'une lecture confrontée à des textes raisonnant dans une langue difficilement maîtrisée, les difficultés d'appropriation des textes savants, et celles consistant à se soumettre aux contraintes les plus spécifiques du travail universitaire en sociologie. Ce n'est finalement qu'à force d'entraînements

que les étudiants parviennent à aiguïser leurs compétences, à déchiffrer de moins en moins malhabilement les messages savants, à manipuler les corpus textuels qui leur sont proposés. Comme l'explique 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 je ne 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. » ; « 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 ». « 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}

5. État du marché bibliographique et réalisme disciplinaire

- 36 La seconde raison permettant de comprendre la fréquence avec laquelle les étudiants déclarent "lire rarement un livre de sociologie en entier" 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 du travail, 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 du fait que ces étudiants suivent de nombreux cours, dispensés par différents enseignants qui abordent des domaines de connaissances spécifiques, évoquent 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. Ils sont gentils de nous préciser ça ! »*). Chaque cours propose à la lecture un certain nombre de textes sur des thématiques qui ne se recoupent pas toujours. 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. Il semble irréaliste de vouloir tout lire (*« 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 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 sortais 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 sortais pas. (En riant) Je ne lirais rien dans ces cas là, j'aurais plein de choix et... (ça serait trop long ?) Ouais, alors que là, ça permet de mettre des livres en bibliographie, de donner l'impression d'avoir lu, mais de connaître seulement certains passages » {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}.

- 37 Le pragmatisme dont ces étudiants font preuve, en choisissant par exemple la lecture d'un manuel sur des auteurs plutôt que les textes d'auteurs eux-mêmes, ou encore celle d'un article synthétique plutôt que d'un ouvrage plus développé, est 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. 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 »). Ces ruses sont 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 »²¹⁷.

« En général, les livres que je prends c'est les explications d'autres bouquins... comme 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... sur la vie de Crozier sur 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... [...] j'ai l'impression que ces lectures là elles m'apportent plus parce que c'est souvent rédigé plus clairement, c'est souvent euh... c'est plus clair... 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 qu'ils m'apportent rien » {Étudiante ; Père : Ingénieur ; Mère : au foyer}.

- 38 Le plus remarquable est sans doute de constater que ces pratiques du livre et ces lectures parcellaires sont rarement le produit d'une posture lectrice méthodique, et relèvent souvent d'une improvisation pratique. Elles sont même jugées quelquefois, par les étudiants qui les mettent volontairement en œuvre, 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 pour accomplir une "vraie" lecture, c'est-à-dire une lecture effectuée *in extenso*. Ces pratiques sont fréquemment la conséquence d'un manque d'intérêt, d'une urgence, d'une difficulté à s'obliger à un travail de lecture perçu comme fastidieux et exigeant (« Il y a des livres qui sont parfois difficiles à comprendre donc je vais essayer de comprendre par petits bouts parce que je ne 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 qui n'osent rompre avec l'ordre du texte. Ce type de pratiques est alors lié à des représentations spécifiques de la lecture selon lesquelles, pour bien faire, un texte doit être parcouru en entier, dans l'ordre imposé par son développement. Procéder à des lectures partielles laisse 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 [...] en fait je lis rien parce que j'ai trop l'impression de pas lire correctement ». Dans tous les cas, rares sont les étudiants qui lisent un livre de bout en bout, et les lectures partielles correspondent rarement à un effort de sélection textuelle rationnelle. Les uns s'épuisent à vouloir scrupuleusement tout lire des ouvrages entamés et finissent par renoncer. Cela d'autant plus qu'ils éprouvent

des difficultés à discerner l'essentiel du secondaire. Les autres vont au plus pressé, cherchent à lire sans trop lire, sautent les passages « *trop prise de tête* ». À la différence des étudiants médecins, les lectures des étudiants sociologues s'avèrent infiniment plus laborieuses, dans leurs choix autant que dans leur modalités d'effectuation. L'orientation dans le livre est souvent hésitante. Ces étudiants évitent les livres trop volumineux qui les découragent par avance. Ils 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 sélectionner leurs lectures en connaissance de cause, et éprouvent fréquemment le sentiment de perdre du temps en lisant de la sociologie faite souvent de savoir comment la lecture pourrait répondre à leurs attentes.

6. Table des matières, sommaires, index

- 39 Inventés durant la période médiévale, les procédés de mise en texte, en plus d'imprimer au texte une nouvelle organisation spatiale et visuelle (paragraphes, têtes de chapitre, majuscules), offrirent à la lecture de nouveaux instruments textuels : tables analytiques, index²¹⁸. Leur spécificité fut d'autoriser 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 servir à se faire rapidement une idée sur le contenu d'un ouvrage, sur son déroulement et ses thématiques. Ils peuvent faciliter le repérage et la localisation d'informations, autoriser la sélection de passages à lire parmi des ensembles textuels relativement longs. Ils offrent au lecteur une série d'outils lui permettant de conduire sa lecture dans l'ordre souhaité²¹⁹. À cet égard, nos interlocuteurs sociologues ne manquent pas de recourir aux tables analytiques, aux index et sommaires éventuellement présents dans les ouvrages fréquentés pour soutenir leurs lectures. On peut d'ailleurs repérer trois grandes occasions d'utilisation de tels dispositifs. Celle d'abord d'une recherche bibliographique et du choix d'un ouvrage à lire sur une question donnée, particulièrement dans le cadre du travail de recherche puisque les lectures ne font pas alors toujours l'objet d'une prescription explicite de la part des enseignants. Les étudiants doivent extraire de la masse documentaire leurs propres références et rechercher des textes susceptibles d'étayer leurs travaux. La consultation des tables, parfois des index, préalablement à tout emprunt bibliothécaire est le moyen de trier les références et de cerner le thème d'un ouvrage. Deuxième occasion, celle d'une lecture parcellaire et sélective qui souhaite accéder à l'essentiel, c'est-à-dire aux parties qui traitent du problème recherché, et s'épargner le déchiffrement *in extenso* du texte parcouru. Les tables et les index offrent alors la possibilité de hiérarchiser les passages à lire, de les localiser et de rompre avec la linéarité du texte. Ils permettent aussi 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, bref d'imprimer son ordre à la lecture. Troisième occasion d'utilisation enfin, moins fréquente, celle 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 cœur du texte. La lecture préalable des index et tables des matières est 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.

« (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 [...]. 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}.

« 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 ». « 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 ne 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. [...] 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 », « Quand je choisis le bouquin, je regarde déjà ce qu'il y a à l'intérieur, donc je sais 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 », {Étudiante ; Père : Directeur général ; Mère, au foyer}.

- 40 Bien que certains de ces recours aux tables, aux index, aux glossaires ou sommaires, s'apparentent à ceux des étudiants médecins, ils ne recouvrent pas les mêmes réalités. 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 sociologie ne proposent pas toujours aux lecteurs index ou tables détaillées. Nombreux sont les livres de sociologie dont les tables, les têtes de chapitre, les titres et les sous-titres n'ont qu'une valeur indicative, et s'avèrent peu développés. Plus nombreux sont encore 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 »). L'orientation des étudiants sociologues parmi les ressources bibliographiques s'avère d'autant plus délicate qu'elle ne peut s'appuyer sur ce genre de matières analytiques qui à la fois synchronisent, trient, localisent les différentes informations (notions, thèmes, auteurs) développées au fil du texte (« Quand la table des matières est mal faite, quand le livre n'est pas découpé en chapitres 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 pour en fait... trouver peut-être des passages précis, 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 autorisent des lectures plus sélectives et méthodiques.
- 41 À côté de l'inégale codification des ouvrages, les étudiants sociologues apparaissent aussi souvent dans l'impossibilité d'user des différents dispositifs textuels éventuellement présents dans les ouvrages fréquentés en ce qu'ils n'en connaissent parfois ni l'existence ni l'utilité. Pour preuve le fait que les tables des matières sont 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, ou qu'il s'agisse de prendre connaissance de ses développements avant la lecture. Les étudiants ne sont pas rares qui choisissent leurs lectures à l'aveugle, au hasard des rayons de la bibliothèque universitaire, sans avoir pris le soin de consulter les fiches signalétiques répertoriant les textes par auteur ou par thème. De même en va-t-il des index dont les étudiants sociologues ignorent souvent jusqu'à l'existence, leurs fonctions ou leur utilité, quand ils ne les confondent pas avec les tables des matières. Une majorité d'étudiants sociologues interrogés dans le cadre de cette enquête reconnaît ne pas savoir ce qu'est un index et quel est son utilité, montrant une fois encore les présupposés implicites sur lesquels repose, en l'absence d'un entraînement explicite aux différentes techniques de base, l'apprentissage du travail intellectuel-universitaire en sociologie.

« 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 un mot clé quelque chose d'intéressant, 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).

« 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 [...] En fait moi j'appelle ça j'appelle pas ça index, j'appelle ça en fait euh le... ptt (...) 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 ?[...] 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}.

- 42 Nous pourrions multiplier les exemples. Les étudiants restants, ceux qui à l'occasion peuvent y recourir pour rechercher une notion, un thème particulier ou consulter le langage conceptuel d'un auteur, ne font de ce type de dispositifs textuels qu'un faible usage, ponctuel et sporadique. À cela, deux raisons qui tiennent pour partie aux types de supports fréquentés et aux protocoles de lecture inscrits dans les imprimés. D'abord, si de nombreux ouvrages sociologiques sont accompagnés d'index, fréquents sont aussi ceux qui en sont dépourvus. Il n'est donc logiquement pas toujours possible, en sociologie, de se référer à un index alors que les livres de médecine en sont systématiquement dotés. Ensuite, là où les livres de médecine appartiennent, en raison de leur taille, de leur organisation et de la nature de leurs énoncés, à ces imprimés qui se consultent plus qu'ils ne se lisent dans le cadre de lectures documentaires et informatives, les livres de sociologie organisent généralement de longs raisonnements d'ensemble, linéairement noués au fil du texte, qui inversement demandent à être lus plus que compulsés. À cet égard, l'index ne constitue pas la condition préalable nécessaire à l'entrée dans le texte, comme ce peut être le cas avec les manuels de médecine. L'index peut permettre 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 dans le cadre d'un travail spécifique. Mais il ne sous-tend généralement pas une lecture purement informative qui repose 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, mécanismes, tableau clinique). Cette économie des détours interprétatifs que suppose ce type de lectures est réalisable dans une bien moindre mesure (dans le cas de données statistiques par exemple) dans le domaine des sciences sociales comme la sociologie dont les notions, les conceptualisations, les faits, les données et plus généralement les propositions interprétatives sont noués aux multiples raisonnements théoriques, empiriques..., de contextualisation qui fondent leur pertinence. L'index peut servir à cibler ou à recouper certains moments du raisonnement sociologique à l'œuvre dans un ouvrage (une construction interprétative, un fait, un concept) non à l'extraction systématique et informationnel d'énoncés immédiatement disponibles et décontextualisables (comme le sont les énoncés du dictionnaire par exemple). L'usage de l'index est en sociologie d'un emploi moins fréquent qu'en médecine à la fois parce que les textes fréquentés ne l'imposent généralement pas aux lecteurs comme un préalable indispensable à l'activité de lecture et parce que la lecture ne peut, en ce domaine du savoir, se soustraire aisément à la connaissance des détours interprétatifs qui sous-tendent une conceptualisation, une intertextualité, sauf à opérer sur un "déjà connu" ou sur des informations isolables.

7. Des lectures, des lecteurs

- 43 Si, en matière de pratiques de lecture universitaires, les différences les plus saillantes sont liées à l'appartenance disciplinaire en sorte que s'y définissent les clairs contours de deux "communautés" distinctes, médicale d'un côté, sociologique de l'autre, il reste que les disparités intradisciplinaires sont plus importantes en licence de sociologie qu'en DCEM 1. Périphérique, limitée, structurée, la lecture d'imprimés médicaux recouvre, en DCEM 1, des formes relativement constantes. 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 en sociologie, de même que la plus grande disparité des profils étudiants contribuent à générer une plus grande variabilité des pratiques. Là où, en DCEM 1, 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 sont en licence de sociologie 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 différentes. Les étudiants ne lisent pas nécessairement de la même façon selon qu'il s'agit 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 même, les étudiants n'ont pas nécessairement la même pratique des textes selon le rapport qu'ils entretiennent à leurs études, à l'avenir, et à leur matière d'études. On peut, dans un premier temps, distinguer deux grands modes de lecture universitaire en sociologie – susceptibles de couvrir un ensemble plus ou moins grand de subdivisions – qui renvoient à des opérations et des logiques de lecture sensiblement différentes.
- 44 Des lectures à caractère scolaire et synthétiques d'un côté, explicitement prescrites et obligatoires, par-là incontournables, liées à la nécessité de rendre un travail sur la lecture effectuée. Il s'agit d'un exercice de lecture réalisé à l'attention de l'enseignant. C'est le cas à chaque fois que les étudiants 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. La lecture est alors effectuée indépendamment des stricts 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 l'attention sur des moments précis d'un texte qui intéresseraient plus particulièrement la réflexion sociologique personnelle dans le cadre d'un travail particulier comme le dossier d'enquête, et de prendre des notes de lecture en conséquence, mais d'acquérir une vision générale-synthétique de son argumentation. L'objectif de la lecture est alors d'effectuer un condensé du texte, d'en reproduire sous une forme ramassée les reconstructions interprétatives. La lecture et la prise de notes s'attachent à résumer, à synthétiser, à réduire et comprimer les développements et les raisonnements. Tous les étudiants 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 ne pas suivre les mêmes enseignements avec les mêmes enseignants.

- 45 Des lectures universitaires ensuite, incomparablement plus nombreuses, liées davantage à l'activité de recherche proprement dite qui, laissées à l'initiative des étudiants, renvoient à des logiques de lecture sensiblement différentes. Ces lectures sont dans certains cas prescrites et conseillées, mais elles 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 leur conviennent : avec ou sans prises de notes, *in extenso* ou non. La lecture d'imprimés doit alors permettre la préparation d'un cours, d'une dissertation ou soutenir le travail de recherche. L'objectif est 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 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 résumer le texte lu, ses arguments et ses enchaînements, l'objectif recherché n'est généralement plus celui-ci. Il s'agit plus souvent de pointer, de sélectionner, d'extraire, 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 d'analyse, de problématisation, de recherche. Il s'agit non de faire une fiche de lecture mais de prendre des notes pour son usage personnel. La relecture des notes de lecture ne permet pas toujours de se faire une idée de la trame générale d'une argumentation ou d'un ouvrage en son ensemble mais elles sous-tendent la réflexion sur des thèmes, des questions, des concepts particuliers.

« 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 j'ai... du mal à la faire entièrement [...1 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 une phrase de l'auteur, c'est 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... » {Étudiante ; Père : Contremaître ; Mère : au foyer}.

« Quand je lis un bouquin je ne sais pas pour mon dossier ou... quelque chose que je dois faire moi, non c'est pas des fiches de lecture que je fais (...) 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}.

- 46 Les intensités et les manières du lire varient également avec le rapport des étudiants à leurs études, à leur avenir et à la sociologie. Si la lecture d'imprimés garde 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, selon les cas, plus ou moins fréquente et soutenue, élective ou forcée, "utile" ou "désintéressée". Elle se définit en contrepoint des cours et tient 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 de travail universitaire auxquels ils ont affaire, à savoir les notes de cours d'un côté, les textes imprimés de l'autre. Même s'il reste délicat de quantifier les choses, les entretiens réalisés avec ces étudiants montrent de sensibles variations. Le constat n'est pas sociologiquement anodin dans un univers de savoir qui fait du rapport aux textes, aux auteurs, aux œuvres originales, un rapport privilégié du travail universitaire. Outre le fait qu'elle constitue un bon indicateur du rapport des étudiants au travail universitaire, l'importance relative que les différents étudiants accordent à la reprise de la matière professée et à la fréquentation des œuvres varie clairement en fonction des objectifs scolaires pressentis, c'est-à-dire 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 enjeu 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 en général et dans la lecture d'imprimés en particulier. On peut schématiquement distinguer deux grands types de comportement lectoral à partir desquels d'autres variations, plus nuancées et moins répandues, se dessinent.
- 47 On trouve d'abord des étudiants qui souhaiteraient poursuivre l'étude de la sociologie après la licence, en maîtrise et même au-delà, qui privilégient la fréquentation des textes imprimés sur la reprise des cours, au point parfois 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. Cette dernière 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 universitaire. Si la reprise des cours n'est pas négligée, le travail universitaire passe d'abord par la découverte de nouveaux textes, de théories, de travaux, d'enquête, de débats, et par la réalisation du dossier d'enquête. L'objectif n'est pas de travailler "utile" en fonction du seul grade universitaire préparé. Celui-ci compte, mais il ne borne pas l'horizon des apprentissages 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 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 subordonné à la recherche du seul profit immédiat, est aussi fonction 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 ils lisent également pour leur "compte personnel". C'est 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 capitaliser, en dehors même de tout rapport direct aux cours. Faire de la sociologie, c'est ici se constituer un capital d'érudition. Le "plaisir de lire" de la sociologie fonctionne de pair avec la propension de ces étudiants à contraindre leurs lectures à une prise en notes, là où d'autres y résistent en ce qu'elle amplifie, au contraire, le déplaisir de ce type de lectures. Que l'on nous autorise à citer longuement 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 à son tour. Exemplaire, ce cas demeure relativement singulier mais illustre néanmoins parfaitement les tendances qui s'esquissent chez d'autres étudiants désireux de poursuivre les études de sociologie, pour au moins quelque temps, et qui trouvent en elles quelques motifs de satisfaction intellectuelle.

« Je fais bien la distinction entre valider son UV... et devenir vraiment sociologue euh... donc les cours pour moi ça ne sert qu'à valider des UV ça ne sert pas à autre chose, et c'est vraiment pas avec un cours qu'on peut 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 auteurs ou tu vois les bouquins qui m'intéressent et qui sont importants, c'est-à-dire que je ne vais pas bachoter le cours, 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 les ouvrages en eux-mêmes ils servent 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 [...] enfin je me rends compte que les notes pour moi euh qu'on a en cours c'est que des clefs de lecture, donc 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 le point de vue en plus de l'enseignant... ce qui me bouffe euh mes journées c'est euh les lectures d'ouvrages pour le séminaire, pour ma recherche et le dossier qu'on doit rendre [...] 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 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 il y a des moments où je vais apprendre par cœur 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... » {Étudiant ; Père : OHQ ; Mère : Employée dans une maison d'édition}.

- 48 On trouve ensuite des étudiants 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 doit trouver les conditions de son utilité immédiate. Ces étudiants, dont les lectures se définissent dans la relation plus ou moins immédiate aux cours professés, s'inscrivent dans une perspective scolaire à court terme, et subordonnent la lecture d'ouvrages sociologiques à des fins utilitaires, dans le cadre par exemple de compléments apportés aux cours professés. Si ces étudiants ne font pas pour autant de la lecture universitaire une occasion rare, ils en limitent plus volontiers l'intensité que la catégorie précédemment évoquée et préfèrent privilégier l'apprentissage des cours.

Les lectures effectuées sont évoquées comme des soutiens nécessaires aux cours et servent généralement à les compléter. Parcimonieux dans les recours aux imprimés qu'elles organisent, les lectures de ces étudiants portent plus volontiers sur des parties de textes que sur les textes entiers, sur des extraits plutôt que sur des ensembles, sur des textes dérivés plutôt que sur les œuvres originales. La lecture universitaire est perçue comme un "mal nécessaire", une lecture "forcée", une lecture "contrainte", difficile, une tâche peu engageante pour laquelle il faut prendre sur soi. Ces étudiants spontanément lui opposent 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" dans ses moments comme dans ses thèmes, qui précisément s'oppose à l'effort et échappe aux impératifs de notation des lectures universitaires, prescrites de l'extérieur, imposées, forcées, "non choisies", à partir desquelles cette "lecture plaisir" trouve justement à se définir – le sens donné à l'une et l'autre des deux lectures étant interdépendant. Ces étudiants pratiquent les lectures universitaires moins par "goût" que par "obligation", quand bien même cette obligation peut être vécue comme une expérience enrichissante. Ils ne sont pas non plus toujours enclins à prendre en notes les textes parcourus, la notation apparaissant souvent comme un désagrément supplémentaire qui augmente le caractère fastidieux de la lecture. Il n'est déjà pas facile de se forcer à lire de la sociologie. Il l'est encore moins de s'y forcer en prenant des notes, même si c'est une tâche à laquelle il est souvent difficile d'échapper.

« C'est vrai que je passe quand même plus de temps sur les cours 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 Sociologies 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}.

« Je m'attache plus à mes cours que le livre ça va être un complément, ça ne va pas être l'inverse, je ne 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 ». « (Expliquant pourquoi elle ne fait pas toujours l'effort d'une prise en notes) 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, 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, pour un travail précis à faire... ». « 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 » {Étudiante ; Père : Ingénieur ; Mère : au foyer ; IUFM}.

- 49 Enfin, on trouve des étudiants qui, parce qu'ils sont 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 à leurs moments perdus, de façon dilettante, parfois dans un rapport romantique à la chose intellectuelle. Si ces étudiants ne comptent pas au nombre des lecteurs les plus assidus de textes sociologiques, ils s'avèrent moins enclins encore à consacrer de leur temps et

de leurs efforts à la partie la plus “scolaire” de leur travail, en l’occurrence à la reprise des cours. Peu soutenue, la lecture universitaire est généralement pratiquée sur un mode hédoniste qui à la fois exclut la prise de notes organisée et privilégie le rapport inspiré aux œuvres.

« 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 [...]. 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, 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 trois quarts de temps}.

NOTES

194. Millet M., *Les Étudiants de médecine...*, op. cit., p. 530-538.
195. Chartier A.-M., Debayle J., Jachimowicz M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d’une enquête sur les étudiants en IUFM », in Fraisse E. (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, PUF, 1993.
196. Donnat O., Cogneau D., *Les Pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, La Documentation française, 1990.
197. Fabiani J.-L., « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, 1/1995, p. 200.
198. *Ibid.*
199. Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l’édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du 17^e siècle*, Fayard/Cercle de la librairie, 1989, p. 12.
200. Sur cette question, on peut lire le débat entre P. Bourdieu et R. Chartier, « La lecture : une pratique culturelle », in Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Payot, 1993.
201. Ces difficultés pour gérer la variété des connaissances transmises en un temps record comparativement à la somme des choses à savoir, et pour établir des priorités dans les apprentissages, qui conduisent très vite les étudiants en médecine à focaliser leur travail sur les apprentissages utiles pour l’examen, est un aspect qui avait été déjà souligné par H.S. Becker comme un enjeu majeur des études à propos d’un contexte très différent, à savoir l’École de Médecine de l’Université du Kansas dans les années 60, in Becker H.S et al., *Boys in White...*, op. cit.
202. « 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*, n° 7, mars 1992, p. 60-61.
203. « Les étudiants et le livre universitaire... », op. cit., p. 62-65.

204. *Livret de l'étudiant en médecine*, 1994-1995, Masson.
205. Baudelot C. et al, *Les Étudiants, l'emploi...*, op. cit., p. 79.
206. Par exemple, en pharmacologie on trouvera aussi bien des livres généraux de pharmacologie médicale, que des livres qui abordent des problèmes plus particuliers comme 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.
207. Sur l'invention historique de toute une technologie intellectuelle de la lecture, on lira aussi Roche D., « L'intellectuel au travail », *Annales ESC*, 1982 et Saenger P., « Manières de lire médiévales », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française...*, op. cit.
208. Deux autres occasions de lecture sont moins fréquentes. La première est liée aux différents stages que les étudiants médecins effectuent dans les hôpitaux. Certains d'entre eux sont amenés à exercer une spécialité qu'ils ne connaissent pas encore. Dans ces conditions, ils consultent des ouvrages susceptibles de leur fournir les connaissances indispensables à la réalisation de leur stage. 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.
209. Il en va ainsi aussi bien pour ce qui concerne la partie proprement clinique du savoir médical que son domaine expérimental qui prête moins à discussion. Les signes cliniques, primaires et secondaires de l'hyperthyroïdie sont invariablement les mêmes (au moins théoriquement) par exemple et peuvent être définis « toutes choses égales par ailleurs ». De même en va-t-il du fonctionnement d'une cellule ou de la description anatomique d'un organe. En la matière, ces énoncés ont une valeur constante et ne font pas l'objet de conflits d'interprétation : qu'ils soient donnés en cours ou dans un livre, et quels que soient les livres et leurs auteurs, ces énoncés restent identiques. Enfin, leur constance, au sens où ces énoncés se définissent « toutes choses égales par ailleurs », autorise l'économie des détours interprétatifs. Ils peuvent être considérés comme un *data*.
210. Bourret P., *Connaissance médicale...*, op. cit., p. 149.
211. Passeron J.-C., *Le Raisonnement...*, op. cit., 1991.
212. Weber M., *Essais sur la théorie...*, op. cit., p. 156.
213. Lahire B., « L'Incorporation du métier... », op. cit., 1995.
214. Keltz F., « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, mars 1992, n° 7, p. 37-39.
215. Millet M., « Deux figures de la "copie" étudiante : notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins », in Barré-De-Miniac C., *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP, 1999.
216. Sublet F., « Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation », in Fraisse E. (dir.), *Les Étudiants...*, op. cit., p. 135-136.
217. Chartier A.M. et al., « Lectures pratiquées... », op. cit., p. 96.
218. Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française...*, op. cit.
219. Eisenstein Elisabeth L., « Le livre et la culture savante », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française...*, op. cit.

Chapitre 8. Copier pour savoir

- 1 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 conteste à la seule activité de déchiffrer le statut de lecture "véritable" ("savoir lire", ce n'est pas savoir déchiffrer le texte mais le comprendre²²⁰), 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, 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, rédiger, produire un texte et non "copier" *stricto sensu*. 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 comme "écrivains". Pratiques scripturales "sans qualité" selon l'expression de R. Chartier²²¹ 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, etc., la copie est communément pensée comme une écriture non émancipée que l'ordinaire oppose volontiers 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", les pratiques de la copie constituent un ensemble d'activités socialement dévalorisées et délégitimées. Reproductions et décalques d'un texte dont elles réitèrent les contours, écritures soumises au modèle qui les guide, exercices d'application, les pratiques de copie sont négativement définies en contrepoint des écritures plus "lettrées" ou "savantes" qui précisément atteignent ce statut dans l'émancipation du modèle et par l'affirmation d'une "subjectivité textuelle"²²².
- 2 Pourtant, au-delà de ces représentations, l'histoire témoigne de l'omniprésence des pratiques de copie comme techniques du travail intellectuel dans les univers savants et lettrés qui font du livre ou du texte et de son appropriation une condition de l'activité intellectuelle²²³. Comme mode privilégié d'accès aux textes d'abord en un temps où, avant Gutenberg et même au-delà, la copie occupait une place centrale dans les processus de diffusion, de circulation et de transmission des œuvres. Lorsque se développèrent les universités dans l'occident chrétien et qu'augmentait avec elles le nombre d'étudiants, que triomphait par ailleurs la lecture silencieuse dont l'effet fût

d'accroître considérablement la capacité de lire et avec elle la demande de textes, lorsque enfin la leçon scolastique appuyant son commentaire sur la page écrite 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 œuvres, de faire rapidement 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 besoin²²⁴. Comme mode de lecture et d'appropriation des œuvres ensuite, prompt à former la mémoire et le jugement, à sous-tendre les lectures comparatives et croisées, le travail de compilation raisonnée tel qu'il se dessine avec les recueils de *loci communes*. Le travail de copie visait alors à extraire des textes fréquentés des passages ou des citations afin de les réorganiser, à toutes fins utiles, par rubriques dans une sorte de cahier personnel, et impliquait ainsi l'émancipation du modèle et la rupture avec l'ordre et la linéarité du texte. 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 »²²⁵. 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 œuvres, aux notes manuscrites et plus généralement à l'écrit²²⁶.

- 3 De ce point de vue, il n'est pas dénué d'intérêt de montrer que de telles activités de copie, bien que placées tout à la fois dans l'ombre et au cœur de la "cuisine" intellectuelle, constituent 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 d'apprendre, de travailler, de "savoir" ou encore de lire, et gagnent à être envisagées dans les processus intellectuels qu'elles sous-tendent, dans leurs effets organisationnels et cognitifs²²⁷. À 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. On considère habituellement que l'on sait une poésie lorsqu'on la connaît "par cœur" 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"²²⁸. Dans d'autres circonstances, au contraire, on ne considérera pas que "connaître par cœur" c'est "savoir". C'est le cas de l'expression écrite. C'est même un sens contraire au précédent que l'on retrouve. Il est peu probable que l'on dirait de quelqu'un qui, pour écrire, copie mentalement un texte préalablement mémorisé, qu'il "sait s'exprimer" par écrit. On dirait plutôt de lui qu'il se contente de "réciter" quelque chose écrit par quelqu'un d'autre. "Savoir" semble donc, dans ce cas, renvoyer à une maîtrise plus

générale de la langue et de l'expression. Ces deux catégories de "ce que savoir signifie" conviennent assez bien pour *schématiser* celles qui prévalent en DCEM 1 et en licence de sociologie, impliquant des pratiques de copie et des rapports à la copie relativement différenciés, et des rapports différenciés aux apprentissages et au travail universitaire.

- 4 D'un côté, en DCEM 1, nous l'avons montré, 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 doivent mémoriser systématiquement des contenus eux-mêmes systématiques. Le travail de copie consiste à faciliter ce travail nécessaire de mémorisation. "Savoir" signifie connaître "par cœur" un ensemble d'états incompressibles du savoir médical et être en mesure, le jour de l'examen, de redonner mentalement des données, des processus, des règles. Le travail de copie doit, au terme des apprentissages, ne plus apparaître comme tel dans la mesure 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 dans ce contexte que les pratiques de copie interviennent pour soutenir le travail de mémorisation des savoirs. Reprise, relecture et assimilation des notes de cours ou des ronéotypés mobilisent la quasi-totalité de l'énergie de travail disponible. Fiches de synthèse qui recourent, réorganisent et mettent en évidence, récitations effectuées au brouillon, sont les principales modalités de l'apprentissage.
- 5 De l'autre côté, en licence de sociologie, le contexte d'études privilégie l'initiation à la recherche, la connaissance des auteurs et des théories. "Savoir" ne signifie plus (ou moins) connaître "par cœur" des contenus précis mais réinvestir des principes de connaissance et mettre en œuvre un ensemble de postures mentales. Le travail de copie occupe une place particulièrement ambivalente. Il est un passage obligé de l'apprentissage puisque les étudiants doivent travailler à se saisir d'acquis d'intelligibilité par la fréquentation de textes. Ils doivent, à partir d'eux, se constituer, peu à peu, avec plus ou moins de bonheur, leur savoir sociologique. Mais il est également un passage de l'apprentissage dont il faut s'écarter, les étudiants devant aussi, à travers leurs dossiers, leurs dissertations, leurs exposés, faire la démonstration qu'ils raisonnent sociologiquement par eux-mêmes quand bien même cette démarche suppose un travail de copie bien compris consistant non en la reproduction stricte de textes ou d'études mais en leur réappropriation. Les activités de copie sont donc au fondement de cette réappropriation "personnelle". Celui qui plagie n'est pas celui qui sait ou celui qui a compris. 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 recouvrent en sociologie d'autres formes que celles repérables dans le contexte des études médicales. La maîtrise de textes nécessite la prise de notes. Il ne s'agit pas seulement de capitaliser si l'on entend par là une simple accumulation irraisonnée de propositions, mais de glaner des principes de connaissances, parfois d'explicitier et de déchiffrer, enfin de réinvestir des interprétations par un ensemble de procédures discursives. Si les reprises synthétiques des notes de cours 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 étudiants médecins. Les spécificités du travail sont ici celles qui consacrent l'imprimé et la prise de notes comme outillage intellectuel indispensable.

- 6 C'est donc sous leurs formes savantes et intellectuelles, notes de lecture, résumés, synthèses, récitations écrites, que nous voudrions montrer l'importance que recouvrent, chez ces étudiants et dans le travail d'acquisition des savoirs, ces actes scripturaux de reprise et de transformation copistes. La copie y est rarement reproduction stricte et exhaustive mais bien plus souvent récapitulation et sélection. Il y a bien toujours reproduction d'idées et de structures mais une re-production qui singularise et 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 est appris. 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 recollections et de redistributions des énoncés, le texte devient *l'objet* d'une attention spécifique.

I – LA COPIE DES COURS EN DCEM 1, CETTE LECTURE RUMINÉE

1. Copier pour visualiser

- 7 Face à la densité des cours qui leur sont dispensés, une première relecture qui synthétise, trie les contenus et cherche à mettre en forme, s'impose pour préparer le travail de mise en mémoire qui sera effectué ultérieurement. Cette pratique 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 tâche 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. Bien qu'effectuée à partir du support originel, cette pratique est parente de la synthèse. En discernant l'essentiel du secondaire, elle autorise les relectures rapides et l'économie des détails. La seconde modalité consiste à effectuer les mêmes opérations mais sur des fiches indépendantes à partir desquelles le cours sera appris (sélection et recopiage des passages importants, mise en valeur, mise en page et mise en texte des énoncés du cours). Outre le fait que synthétiser est une façon de commencer à assimiler ses notes, une manière de préparer le moment où il faudra apprendre "par cœur" de façon plus systématique, 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'œil et quand je connais bien la feuille, je sais exactement où il faut que je regarde* »), c'est la recherche d'une structure textuelle et visuelle minutieuse qui est visée et dont nos interlocuteurs affirment avoir besoin pour apprendre (« *Pour moi faut que ça soit structuré quand même un cours sinon je ne peux pas l'apprendre* »). C'est ainsi qu'ils découpent et multiplient les paragraphes, les tirets et les titres, les couleurs qui soulignent ou surlignent les en-têtes, 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'œil ». Tous évoquent leur mémoire visuelle qui doit s'appuyer sur la multiplication des repères et des contrastes qui sont autant de "prises" visuelles. Il est essentiel de voir les choses pour les retenir. La mise en texte, en même temps qu'elle offre au regard des discontinuités qui mettent en

forme les énoncés, est une pratique discursive facilitant la clarification des enchaînements ou des solutions de continuité (« 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 »). De ce point de vue, il est significatif que certains interviewés parlent de l'organisation des idées sur un support écrit comme étant une mise au clair des idées « dans la tête ». Voir clair, c'est avoir les idées claires.

« Je souligne, j'ai des feutres ou des fluos [...]. Si c'est vraiment important je vais mettre des choses à côté, 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, 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... Ce qui est vraiment important c'est en rouge ou au stabilo ça dépend de ce que j'ai sous la main mais ça ressort » {Étudiante ; Père : Ouvrier plâtrier-peintre ; Mère : Employée dans une crèche}

« Une ronéo c'est tout en noir, donc j'encadre mon grand thème et puis "grand I" 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 cœur, des données qui doivent être connues par cœur, 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, c'est plus simple » {Étudiant ; Père : Analyste programmeur ; Mère : Sans emploi}.

- 8 Les formes prises par les manifestations de la mémoire sont étroitement liées aux formes langagières dans lesquelles elles se réalisent, au matériau linguistique dans lequel elles s'objectivent. Les actes consistant à souligner, découper, ordonner, classer, hiérarchiser, des énoncés sur un support visuel extériorisé (sur le papier) sont autant d'activités langagières-graphiques de mise en forme et de mise en ordre de la pensée²²⁹. Nous pensons et en l'occurrence mémorisons à travers des catégories langagières scripturales-graphiques qui rendent possibles une maîtrise plus réflexive, seconde, des opérations cognitives. Ce sont les interventions sur la hiérarchie des énoncés et sur le sens qui, 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 que s'explique la fréquence relative des schématisations par lesquels les étudiants cherchent à donner une traduction graphique synoptique aux énoncés qui, ainsi, 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 totalement dans la simultanéité des relations que le commentaire ne peut que nouer et présenter dans la successivité (« 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 dans la linéarité d'un commentaire écrit, la réduction graphique, par la manipulation matérielle des significations, les rend immédiatement tangibles et consiste en une intervention explicite sur le sens et la structure²³⁰.

« 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 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 » {Étudiant ; Père : Chirurgien gynécologue ; Mère : sans emploi, Propriétaire immobilier}.

« 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, 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., tu te fais des schémas, c'est beaucoup plus efficace en terme de rendement mnésique » {Étudiant ; Père : kinésithérapeute ; Mère : Sténodactylographe}.

2. Copier pour réciter

- 9 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 absente en sociologie²³¹ elle y est marginale. On la retrouve principalement du côté des étudiants médecins pour qui elle constitue une activité centrale du travail universitaire. Ces étudiants ont 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 l'un de nos interlocuteurs : « Il faut apprendre par cœur et pour apprendre par cœur il n'y a pas de secret, c'est la répétition qui compte. ». Dans ce travail de mémorisation, écrire ce qui est à savoir est une pratique incontournable. Écrire et mémoriser sont 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 (« 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 », « recracher ») des connaissances et renvoient à un mode d'appropriation spécifique des savoirs²³² Ce sont les répétitions qui priment. Se concentrer, être à ce que Ton fait, se réciter, contrôler l'avancée du travail, 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. 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 ne sais pas s'il y a un mot important ou n'importe quoi, je le marque, et puis je relis les trucs et ensuite je remarque, j'essaie de m'en souvenir mais c'est vrai que j'ai besoin d'avoir un stylo dans la main et d'écrire l...]. C'est vrai que quand on lit un cours comme ça (sans écrire), 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. [...] ce qui nous est demandé aux examens ce sont 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 cœur, 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'œuvre en bâtiment ; Mère : Contrôleur divisionnaire France Télécom}.

- 10 La récitation du cours est un acte du travail que la copie facilite. 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 répétée 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* ». De cette façon, les étudiants repèrent les passages problématiques sur lesquels revenir. Écrire permet de répéter, d'entraîner et d'habituer sa mémoire. On a là une pratique de lecture qui ne manque pas de faire penser à cette lecture intensive, ruminée et grommelée, caractéristique du Moyen Âge²³³. Les cours manuscrits ou ronéotypés constituent autant de textes qui, pour être appropriés, sont lus et relus, écrits et réécrits (« *Il y a des cours que j'ai au moins vus dix fois* »). Mais le geste, ici, se substitue à la parole et à la rumination du texte. La copie constitue le point d'appui de cette appropriation intensive par où les mots du texte ne sont pas seulement lus mais également retenus. Réciter à soi-même par écrit constitue en outre une technique d'ordonnancement des opérations d'apprentissage. Elle conduit à étudier les choses une à une, « *paragraphe après paragraphe* », hiérarchiquement. De même constitue-t-elle une technique d'évaluation du travail effectué. En passant les choses au "peigne fin", elle permet de cibler les difficultés qui se posent à la mémoire et 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. Ils sont à eux-mêmes leur propre répétiteur qui évalue, rectifie. Ils trouvent ainsi le moyen de se gouverner à travers la gestion de leur travail personnel.

« C'est vrai que la première fois c'est souvent que je le lis tout entier parce que j'ai du mal, enfin tout en écrivant quand même en fait, en faisant mes gribouillons, mais après ça va plus vite. Je vais essayer de moins le lire, je vais lire que dans la tête. 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 il faut qu'en fait je ferme les yeux et je vois ma page. En fait ça va être ça. Je vais réciter mes cours presque en fermant les yeux et en récitant. » {Étudiante ; Père : Ingénieur textile ; Mère : Infirmière libérale}.

« J'essaie de refaire le cours et de voir ce que j'ai compris, ce que je n'ai pas compris, ce que j'ai retenu, ce que je n'ai pas retenu. Et en fonction de ça et de ce que j'ai pu dire ou pu faire je le note je m'évalue, je m'auto-évalue » {Étudiant ; Père : Chef d'équipe SNCF ; Mère : Employée de bureau}.

- 11 Réciter par écrit, à soi-même, comme on réciterait à l'un de ses proches, est une technique de contrôle et de vérification. Les étudiants trouvent là le moyen de comparer les versions successives, celles reproduites mentalement, par autodictée, à la version exacte. On retrouve une fonction depuis longtemps mentionnée par J. Goody. L'écrit permet le retour, la reprise, la comparaison, la correction. Il est une façon d'objectiver le travail de remémoration, d'en mesurer l'avancée par la matérialisation de ses difficultés et de ses manquements. Comme d'ailleurs l'explique l'un de nos

enquêtés, écrire pour se réciter 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... ».

3. Copier pour se concentrer

- 12 Au-delà de ce que la pratique d'écriture permet d'organiser, le geste d'écriture, en lui-même, est d'une importance primordiale pour l'effort de mémorisation. Comme en témoignent certains 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, pour 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 que les pratiques d'écriture telles que les listes, les livres de comptes, les agendas, 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 de la pratique, ou de contrôler la répartition de ses dépenses en reportant à plus tard des achats qui auraient pu être effectuées *hic et nunc*, constituaient des dispositifs de maîtrise de l'action²³⁴, 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'œil, une technique de concentration et d'autodiscipline. Tout se passe comme si le geste 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, le geste d'écriture constitue ce 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 discipline du corps et de l'esprit.

« Parce que je ne peux pas me concentrer uniquement en Usant » ; « Quand je commence à vraiment ne plus pouvoir me concentrer en Usant parce que je n'en peux plus, j'en ai marre, je m'oblige à écrire à côté parce que ça me tient éveillée, au moins je suis sûre d'avoir lu » ; « Ça me permet, c'est un support, d'être concentrée. À un moment j'avais essayé justement de ne 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 ».

- 13 Il s'agit 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 »²³⁵, de même l'écriture permet-elle d'exercer un contrôle sur son activité qui annihile le somnambulisme du « corps lisant qui fatigue ou qui somnole »²³⁶. C'est 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 dans le sens d'une maîtrise de soi et de son travail.

Comme le dit une interviewée, il permet de garder le corps et l'esprit en éveil. Cette pratique d'écriture s'oppose à la simple lecture mentale, moins physique, moins vigilante et plus distraite.

II – LA COPIE EN SOCIOLOGIE, CETTE TECHNIQUE DE LECTURE/ÉCRITURE

- 14 Si tous les étudiants sociologues ne lisent pas des imprimés avec la même intensité ni selon des modalités identiques, la “lecture-écriture” apparaît comme un ensemble de pratiques régulières de leur travail universitaire. Tous les étudiants sont, à un moment ou à un autre, conduits à prendre des notes de lecture sur les œuvres parcourues : dans le cadre d'un mémoire, d'un exposé ou d'un cours. Le livre (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. Contre une vision romantique du travail intellectuel, la notion présente l'avantage de montrer que le travail intellectuel, même lorsque celui-ci réside dans un travail de fabrication, s'effectue toujours sous la contrainte de reprises inventives. Elle permet d'autre part de rendre compte d'une trajectoire de la copie. Celle qui conduit le regard de ces lectures effectuées dans l'écriture d'une prise de notes à ces notes de lecture qui, en retour, sous-tendent le travail de production intellectuelle, trouvant en elles l'appui d'un ensemble de références et de thématiques. Loin de se définir comme un simple redoublement de la lecture “seule”, il faut entendre la “lecture-écriture” dans les deux sens qu'autorise la liaison. Les modalités de cette appropriation résident 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 réécrire 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.

1. La copie comme lecture armée de l'écriture

- 15 La lecture de travaux sociologiques confronte les étudiants à des livres 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 »²³⁷. Le texte se présente dans sa globalité. Il ne se propose généralement pas à l'usage comme un ensemble discontinu d'énoncés désindexés des raisonnements avec lesquels ils forment un tout. Si des lectures parcellaires sont possibles, il reste que les protocoles de lecture inscrits dans les imprimés demandent à ce que ces derniers soient “lus” et non simplement compulsés. C'est au travail de lecture qu'il revient 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) l'extraction des courts passages qui viendraient éclaircir les idées abstruses d'un cours, mais un travail de *défrichage* et de *déchiffrement* dont le fruit doit être pérennisé. La familiarisation avec les théories et la maîtrise de cheminements interprétatifs exigent que la lecture démêle et se saisisse des textes par la mise en œuvre de pratiques lectorales réflexives. L'intention même de noter oblige à discerner davantage qu'on ne

le ferait autrement. Car il n'est guère possible de tout prendre en notes d'un texte lu et ce qui est repris doit l'être de manière à ce que les choses soient intelligibles à la relecture. C'est assurément dans cette perspective qu'il faut voir dans la prise de notes une technique de lecture disciplinaire. 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 universitaire. Il faut y voir ensuite 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'écriture. Contraintes corporelles d'une part 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 d'autre part qui scandent et hachent le rythme de la lecture, en ralentissent la progression. En soumettant ses voies à l'écriture, la lecture s'arme de vigilance face aux relâchements prévisibles de l'attention qui s'évade du texte (« *Si on lit par exemple sans prendre de notes, il se peut très bien qu'à un moment on soit en train de rêver* »). Prendre des notes n'est pas copier "bêtement" ce qui est écrit. C'est chercher à faire une lecture de compréhension. Comme en témoignent certains de nos enquêtés lorsqu'ils évoquent les raisons des difficultés qui se présentent à la prise de notes, pour être effective et efficace la notation 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 choisir ce qu'il faut, alors là oui ! C'est un gros problème (et comment est-ce que vous faites à ce moment là ?) 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 ».

- 16 La notation participe d'un processus de production du sens. Par le recours à l'écriture qui conduit 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, c'est tout un travail spécifique d'interprétation qui s'opère.

« *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 ».*

- 17 En notant les passages importants d'un texte, en paraphrasant les lignes de force d'une argumentation, en pointant les termes centraux du langage conceptuel d'une étude, en fixant certaines citations, en commentant par écrit des points d'accord ou de désaccord, en annotant et glosant les imprimés eux-mêmes, les étudiants mettent en œuvre une série de procédés qui sous-tendent l'accomplissement d'une lecture « active », plus intensive et critique qu'elle ne le serait sans recours à l'objectivation graphique. Être "actif" durant la lecture, voilà qui souvent justifie la prise de notes et révèle la posture lectrice qu'implique l'appropriation de textes savants, le rapport de force qui se joue dans le cours même de la lecture entre le lecteur, cherchant à se saisir du texte de manière critique, et le texte à s'approprier, qui impose ses propres contraintes.

« Derrière les gloses et les annotations en tout genre que nous a léguées 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^e siècle. À l'effort d'assimilation, caractéristique de la lecture-rumination (...), succède la lecture armée, discriminante, qui fragmente le texte et l'utilise »²³⁸.

« Une des raisons qui me pousse à résumer les bouquins, c'est pour avoir une lecture la plus active possible, parce que si on lit par exemple 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 j'ai rêvé pendant deux pages alors que quand on veut résumer ben si on a rêvé pendant deux pages on les relit ces deux pages, ceci dit je suis conscient du fait qu'on ne peut pas non plus se discipliner à 100 % » {Étudiant ; Père : OHQ ; Mère : Employée dans une maison d'édition}.

« Papier, crayon, 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 » ; « 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 [...] 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 ne vais pas classer ma petite feuille, elle va finir à la poubelle mais par contre je remets les choses plus au propre ». {Étudiante ; Père : Chef d'entreprise ; Mère : Caissière}

- 18 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, une sorte d'autocontrainte. C'est ensuite ne pas subir le texte repris mais chercher à le reprendre à son compte, à dominer son sujet, son argumentation, ses concepts (« je vais prendre des notes par exemple sur un concept intéressant qui permettra de voir un autre point de vue plus complet »). L'écrit 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, et dans le meilleur d'en contrôler les significations. Le recours à l'écrit pour écrire sa lecture a partie liée avec une attitude lisante réflexive et exégétique, caractéristique de la lecture en sociologie et du 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 ce qu'on lit quoi pour tirer la substance d'un bouquin »). Écrire suscite donc un travail réflexif inédit, de reprises, de questionnements. Le texte, progressivement, livre un sens qu'il faut apprivoiser. La notation est l'occasion de mettre sa lecture en perspective, de se saisir d'acquis d'intelligibilité, d'établir des liens entre les choses : « 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. « "Dompter" le livre, c'est le copier »²³⁹.

2. Actes de copies, actes du for privé

- 19 Lorsque nous leur demandons s'ils font des "fiches de lecture", les étudiants réagissent 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 ») ; de l'autre, des notes qui seraient moins faites pour être utilisées que pour être rendues et soumises à correction, obéissent à des normes de construction établies, s'efforcent de présenter « l'auteur », le « contexte » de l'ouvrage, l'argumentation détaillée des idées qui y sont développées, 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 ». {Étudiante ; Père : Chef de chantier ; Mère : Assistante maternelle}.

« Ce sont vraiment 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 si tu veux... » {Étudiante ; Père : Comptable ; Mère : au foyer}.

- 20 Les notes de lecture ne relèvent pas de l'exercice scolaire qui aurait sa fin pour principe. Prendre des notes ne signifie pas les prendre pour elles-mêmes, mais les prendre dans un objectif détourné qui n'est pas sans influencer sur les modalités et le sens de la pratique : « (La fiche) Je la conçois ni en terme 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 sont 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 l'avantage de collecter des phrases précises du texte qui pourront être citées le moment venu, et autorise une prise de notes plus rapide que celle qui chercherait la reformulation : « 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 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 en général je prends une grande fiche bristol et puis je note d'abord le nom du livre, les chapitres... et puis j'essaie de marquer les idées principales du chapitre ou quelques phrases importantes en fait, par chapitre... Donc je mets premier chapitre, puis je marque quelques phrases de ce chapitre [...] C'est des phrases que je reformule moi, pour noter l'idée principale, et puis après bon ben deuxième chapitre et puis ainsi de suite [...] je note la page quand par exemple j'ai une citation qui me semble importante dans un chapitre, je marque la citation, et puis 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... [...] 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 ne suit pas forcément... donc en général j'essaie d'y faire au brouillon puis éventuellement je recopie après... » {Étudiant ; Père : Chef magasinier ; Mère : Vendeuse en grande surface}.

« Sur mes notes je marque le nom de l'auteur le titre de l'ouvrage, etc., pour arriver à retrouver le passage précis je prends l'auteur avec la page, et 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 automatiquement dans le contexte du livre et dans les idées qui sont développées... [...] je trouve que quand on a une citation devant les yeux ça nous jette

directement dans le contexte, alors qu'un résumé c'est personnel c'est quelque chose qu'on adapte à soi-même pour comprendre d'accord mais c'est pas forcément se replonger dans ce que veut vraiment dire l'auteur, alors qu'un extrait d'une citation c'est quand même lui qui a écrit ça » {Étudiant ; Père : Commerçant ambulant ; Mère : Assistante maternelle}.

- 21 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. Ce qui différencie ces deux modes de notations, c'est l'effort important de verbalisation suscité par le travail de reformulation. Faire l'effort de redire autrement les propos d'un auteur, c'est chercher 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 un étudiant enquêté : ne pas parvenir à « résumer », et donc à redire autrement, c'est n'avoir pas vraiment compris. On trouve aussi 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 ».

3. Copier le texte pour en faire une ressource

- 22 Différentes raisons peuvent présider à la prise de notes. La première, facilement identifiable, consiste à conserver des extraits des imprimés lus qui ne pourront être aisément consultés dans la mesure où ils appartiennent à une bibliothèque. Les étudiants s'attachent alors à copier les passages qui, une fois le texte rendu, permettront d'en retrouver les moments clefs. Dans un contexte d'études où les lectures doivent être mobilisées et 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 le 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.

« 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 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 ».

- 23 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 personnelle. Si l'on en croit les propos de nos interlocuteurs et si l'on se fie aux documents recueillis, 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 têtes 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 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 sa 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 annotés-, il n'en reste pas moins que 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 une propriété personnelle, les notations autographes autorisent les relectures sélectives. Elles participent en outre de son appropriation matérielle et intellectuelle²⁴⁰. Elles obligent néanmoins à reparcourir l'ensemble d'un texte pour en localiser les passages dispersés au fil des pages puisque les annotations ne procèdent pas à cette réduction graphique qu'à l'inverse la prise de notes sur support indépendant réalise.

« 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 réécris à la limite il n'y aurait pas besoin de notes sur le livre » {Étudiante ; Père : VRP ; Mère : Secrétaire}.

« 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}.

- 24 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 »), c'est un souci cognitif d'organisation de la mémoire livresque 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), permit de changer le rapport que l'on entretenait aux textes et en autorisa d'autres usages, plus discontinus, ciblés, comparatifs et extensifs²⁴¹, de même les notes de lecture constituent des dispositifs mnémoniques objectivés qui 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. La notation personnalise le texte copié, le transforme, quand bien même l'accommodation en reprend la structure, par l'extraction de citations recopiées 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. 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 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 ».*

« 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 faits 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 à part parce que comme ça je les ai toutes ensemble et c'est comme si j'avais les livres dans mon étagère je les trouve plus facilement... je trouve que c'est plus facile comme ça [...] 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 à mes lectures 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... 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'extrait l'idée et j'écris... bon et là il me faudrait une table qui est trois fois plus grande pour avoir tout étalé comme ça [...] En fait j'ai une valise avec tout, là dedans où j'ai différentes pochettes, les textes classés, les textes lus euh des notes, des bibliographies, 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 » {Étudiante ; Père : Comptable ; Mère : Gérante d'un petit restaurant}.

- 25 Technique de lecture disciplinaire, la pratique de mise en fiche préside également à la production de textes en fournissant à la pratique de composition une collecte de guides, de modèles de développements, de questionnements, de références et d'appuis susceptibles d'orienter et d'étayer le raisonnement en train de se faire : *« Ce que je fais, 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 comme une technique d'écriture et de production. Ces pratiques peuvent être utilement pensées par analogie à la technique des recueils de *loci communes*, dans ce que celle-ci emportait comme procédés matériels, analysée par F. Goyet²⁴². 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, sur différents sujets, de se documenter, de se constituer un capital de références où puiser à toutes fins utiles 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 commentaire²⁴³. Mais on s'aperçoit que, lorsque nos interlocuteurs fabriquent un ensemble de fiches de lecture sur leur thème de recherche : la « réussite scolaire en milieux populaires », les « jardins ouvriers » ou les « malades du sida », etc.,

ils font usage de procédures analogues. Dans ce cas, l'appropriation et l'exercice du savoir sociologique consistent bien en une série d'inventions copistes.

III – QUAND LIRE, C'EST COPIER

- 26 Les pratiques de la copie permettent de réinterroger de manière critique l'opposition entre lecture et écriture qui a cours dans les sciences sociales. Les travaux de M. 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. Celui-ci conduisait à définir les lecteurs, « supposés voués à la passivité et à la discipline »²⁴⁴, de façon toute négative, comme “simples consommateurs”, cachant ainsi, « sous le nom pudique de consommateurs, le statut de dominés (ce qui ne veut pas dire passifs ou dociles) »²⁴⁵. La retournement théorique et méthodologique impulsé par M. 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 »²⁴⁶) 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 général²⁴⁷. 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 D. 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 »²⁴⁸.

- 27 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 parmi les étudiants, quand bien même cette dernière peut encore s'avérer maladroite ou malaisée. Comment comprendre autrement ces activités de lecture dont la spécificité est précisément de s'armer de l'écrit 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 du lire, la lecture n'apparaît plus dans l'ordre de la seule pérégrination éphémère et clandestine. La dichotomie devient pour une part ambiguë puisque l'on trouve à la fois des lectures qui capitalisent et se font inscriptions (sélectionnent, objectivent, reconstruisent, défont, refont, fixent, comparent, objectent, maîtrisent, rejettent, explicitent de manière plus ou moins réflexive et systématique) et des écritures qui “font avec” et se définissent dans la relation avec ces “systèmes imposés” que sont les matériaux textuels. Dans ce cas, la modalité lectrice 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 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 et matérialisée, non pas comme une invention braconnière ou clandestine mais comme une pratique discursive cherchant 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.

- 28 Aussi bien en DCEM 1 qu'en licence de sociologie, et malgré les différences de formes, les actes de copie sont étroitement liés à l'effectuation d'un travail universitaire d'appropriation. 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 mentalement²⁴⁹. 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, et permettent d'accéder à la maîtrise de raisonnements spécifiques. Tout concorde à laisser penser que les étudiants, lors de ces actes d'apprentissage, s'approprient davantage que de "simples" connaissances et qu'ils intériorisent, plus fondamentalement, des manières de dire et de raisonner spécifiques, constitutives de leurs savoirs disciplinaires et de leur métier d'étudiant. En réécrivant un ensemble d'énoncés textuels, en les raisonnant ou en les mémorisant, les étudiants s'approprient non seulement des contenus particuliers mais apprennent également à penser et à agir à travers des actes concrets de lecture, d'écriture, des structures cognitives spécifiques. C'est un ensemble de structures textuelles, syntaxiques et discursives que les étudiants sociologues investissent dès lors qu'ils prennent un texte en notes, et par lequel, progressivement à leur tour, ils apprennent à raisonner avec les mots, le langage et les pratiques qui sont ceux de leur savoir.
- 29 De même, en DCEM 1, 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 sorte qu'il soit possible d'y faire appel mentalement, indépendamment d'un support écrit. Pour autant cette mémoire n'en reste pas moins le produit de formes scripturales. Bien qu'incorporée, les opérations et les raisonnements qu'elle permet d'exécuter "mentalement" relèvent de l'écrit. C'est à une mémoire préparée dans l'écrit que nous avons affaire. Une fois le travail de mémorisation effectué, les différents étudiants peuvent énoncer « *de tête* » l'ensemble des choses qu'ils ont apprises. Ils parcourront 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. En la matière, ce n'est pas 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. 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 »²⁵⁰, on est fondé à penser que les étudiants médecins, en apprenant leurs cours, des plans systématiques et structurés, incorporent, sous la forme de schèmes mentaux, un ensemble de structures d'action spécifiques,

d'habitudes cognitives et de procédures d'analyse. À cet égard, les pratiques de la copie ont une grande importance car en multipliant les occasions de préparations écrites, elles contribuent à façonner des habitudes indissociablement mentales et pratiques.

NOTES

220. On trouve une illustration de ce phénomène dans les débats sur l'“illettrisme” qui n'ont de cesse de définir comme “illettrés” ceux qui déchiffrent sans comprendre les textes auxquels ils sont confrontés, Lahire B., *L'invention de l'“illettrisme”*, La Découverte, 1999.
221. Chartier R., *Les Pratiques de l'écriture ordinaire dans les sociétés de l'Ancien Régime*, Université Lyon 2, GRS/Cahiers de recherche, n° 17, 1996.
222. Fabre D. (dir.), *Écritures ordinaires*, POL, 1993, p. 16-17.
223. Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française*, op. cit.
224. Charle Ch. et Verger J., *Histoire des universités*, PUF, 1994, p. 30.
225. Goyet F., « À 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. Également Goyet F., *Le Sublime du lieu commun : l'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Honoré Champion, 1996, p. 500 et suivantes, p. 603 et suivantes.
226. 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 B., « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les Entretiens Nathan, Acte 1 Lecture*, 1993, Nathan, p. 145.
227. Millet M., « Deux figures de la “copie” étudiante... », op. cit.
228. Goody J., *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994.
229. Goody J., *La Raison graphique*, Minuit, 1979.
230. Goody J., *La Raison...*, op. cit.
231. Certains étudiants peuvent, à l'occasion, apprendre “par cœur” quelques références et citations d'auteurs afin de les mobiliser en situation d'examen.
232. Fraenkel B., « L'appropriation... », op. cit.
233. *Ibid.*
234. Lahire B., *La Raison des plus faibles*, PU Lille, 1993, p. 131-139.
235. Vincent G., *L'École primaire française*, PUL, 1980, notamment les pages 24 et 113-115.
236. Goulemot J.-M., « De la lecture comme production de sens », in Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 117.
237. Lahire B., « La variation des contextes en sciences sociales... », op. cit.
238. Fraenkel B., « L'appropriation... », op. cit., p. 156.
239. Fabre D., « Le livre et sa magie », in Chartier R., *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 248.
240. « Entre l'appropriation intellectuelle et l'appropriation matérielle des livres, les liens sont directs. (...) Écrire 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 B., « L'appropriation de l'écrit... », op. cit., p. 150.
241. Laufer R., « L'espace visuel du livre ancien », in Chartier R. et Martin H.-J., *Histoire de l'édition...*, op. cit., p. 566-568.
242. Goyet F., « À propos de “ces pastissages”... », op. cit., p. 11-26.

243. Goyet F., *Le Sublime...*, op. cit.
244. Certeau M. de, *L'Invention du quotidien. Tome 1 Arts de faire*, Gallimard, 1990, p. XXXV.
245. *Ibid.*, p. XXXVI.
246. *Ibid.*, p. 245.
247. Fabiani J.-L., « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, 1/1995.
248. Fabre D. (dir.), *Écritures...*, op. cit., p. 13.
249. Lahire B. (collab. Bourgade L., Faure S., Millet M.), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Université Lumière-Lyon 2, GRS, ronéoté, 1995, p. 233.
250. *Ibid.*, 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

- 1 Le travail universitaire étudiant méritait qu'on lui accorde, dans ses rapports avec le type de matrices et de savoirs fréquentés, une attention qui soit plus en rapport avec la place qu'il occupe dans la réalité des pratiques quotidiennes étudiantes, quand bien même cette place est à dimension variable. Si les étudiants peuvent étudier pour bien des raisons, et le faire sous des formes et dans des conditions dissemblables, il reste que les apprentissages (suivre un cours, apprendre un cours, prendre des notes, organiser son temps, lire, faire des exercices...) font partie intégrante de leur vie et de leurs expériences présentes. S'ils n'y sont pas réductibles, ils constituent l'un des axes à partir duquel ces derniers se démarquent les uns des autres dans le rapport aux études et à la culture. La question du travail universitaire étudiant gagne également à accorder le plus grand intérêt aux manières de faire et aux contextes d'usage spécifiques, conférant aux pratiques un sens précis dans un contexte donné. Qu'il s'agisse des rythmes concrets de travail (l'assistance aux cours par exemple, dont la signification est totalement différente d'une discipline à l'autre), des modalités d'écriture et de lecture, ou encore de la mesure du temps moyen passé chaque semaine à l'université, de nombreux effets de connaissance résultent de la mise en doute d'indicateurs réifiés et de comptages superficiels qui produisent de fausses équivalences entre des pratiques ayant pourtant des significations différentes.
- 2 L'examen systématique des formes et des modalités du travail universitaire étudiant met puissamment en relief le rôle prééminent de la matrice disciplinaire sur tout autre facteur, y compris et d'abord le plus classique : l'origine sociale des étudiants. S'il en est ainsi, c'est d'abord parce que, loin de supplanter les conditions sociales d'origine dont l'influence s'est pleinement exercée lors des parcours étudiants antérieurs, les matrices disciplinaires cristallisent des différences sociales et culturelles produites par le long processus de tri scolaire intervenu en amont des études supérieures. C'est aussi parce que les différents étudiants, une fois passés au crible de la sélection, ne sont plus réductibles à leurs caractéristiques sociales d'origine, celles-ci ayant été pour une part transformées sous l'effet prolongé des verdicts scolaires. Autrement dit, si les recrutements dans les deux filières d'études enquêtées sont socialement contrastés, il faut, pour comprendre le rapport des étudiants à leurs études, prendre en compte, non pas une photographie ou un simple tableau synchronique de ces différences, mais tous les effets d'une trajectoire. Cette façon d'intégrer la condition d'origine à une histoire

et à ses effets cumulés, permet de comprendre en même temps la persistance des différenciations premières et leur subsomption à la structure des apprentissages disciplinaires.

- 3 Le rôle prééminent de la matrice disciplinaire s'explique encore par le fait qu'elle développe et organise un ensemble spécifique de traditions intellectuelles, de savoirs, de formes de transmission et d'exercice de la connaissance. Une fois à l'université, dans une filière d'études particulière ayant ses propres spécificités sociocognitives, les étudiants évoluent dans un univers particulier, relativement autonome, de pratiques et d'exigences. Il est donc "sociologique" que les formes du travail universitaire des étudiants, ses contenus comme ses modalités, soient fortement déterminés par ces impératifs et ces exigences. En la matière, il faut revenir sur la pertinence de l'articulation d'une sociologie de l'éducation et d'une sociologie des savoirs dans l'analyse. Il ne s'agit pas d'agréger une sociologie séparée à une autre, mais il s'agit d'une conception de la sociologie de l'éducation intégrant pleinement à son objet la question des savoirs à s'approprier. Tout comme P. Bourdieu affirme, à juste titre, que « la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance »²⁵¹, la sociologie des savoirs devrait constituer un passage obligé de la sociologie de l'éducation au sens où cette dernière ne saurait complètement faire l'impasse sur les effets sociaux et cognitifs liés à la nature spécifique des savoirs transmis. Cette manière de concevoir la sociologie de l'éducation invite à ne pas considérer les variations dans les savoirs transmis ni la fonction scolaire officielle de transmission des savoirs comme une illusion se livrant au premier regard. Que l'action pédagogique ne soit nullement réductible à ses fonctions en apparence les plus techniques²⁵² ne doit pas conduire à occulter les effets socialisateurs exercés par la transmission de savoirs, les traditions et les cultures intellectuelles qui leurs sont attachées²⁵³. L'oubli ou le mauvais traitement des savoirs interroge donc fondamentalement la sociologie de l'éducation. Les sociologues semblent avoir parfois considéré comme un devoir scientifique le fait d'omettre de leur théorie du système d'enseignement cette question jugée trompeuse²⁵⁴. Le nerf de cette recherche était le produit d'un pari contraire.

NOTES

251. Bourdieu P., *La Noblesse...*, op. cit., p. 13

252. *Ibid.*, p. 101.

253. Nous nous rapprochons, bien que dans un contexte différent, du point de vue soutenu par F. Goyet, *Le Sublime...*, op. cit., p. 33.

254. Johsua S. et Lahire B., « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n° 4/1999/2.

Bibliographie

- ADAM P., HERZLICH C., *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Paris, Nathan, 1994.
- ARIÈS P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.
- AYMARD M., GRIGNON C., SABBAN F., « À la recherche du temps social », *Le Temps de manger*, Paris, MSH, INRA, 1993.
- BAUDELOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., ESTABLET R., *Les Étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, PCM, 1981.
- BECKER H.S., GEER B., « La culture étudiante dans les facultés de médecine », in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
- BECKER H.S., GEER B., HUGHES E.C., STRAUSS A.L., *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- BERTHELOT J.-M., *Les Vertus de l'incertitude*, Paris, PUF, 1996.
- BERTHELOT J.-M., *La Sociologie à l'Université de Lyon 2*, ronéoté, Toulouse, C.N.R.S. et Université de Toulouse-Le-Mirail, 1988.
- BOURDIEU P. (avec L. Wacquant), *Réponses*, Seuil, 1992
- BOURDIEU P., *La Noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989.
- BOURDIEU P., « Habitus, code et codification », *ARSS*, 1986/63.
- BOURDIEU P., « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », in C. Charles et R. Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, CNRS, 1983.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- BOURDIEU P., CHARTIER R., « La lecture : une pratique culturelle », in Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 1993
- BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. de, « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *ARSS*, 69/1987.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., SAINT MARTIN M. de, *Rapport pédagogique et communication*, Paris/La Haye, Mouton, 1965.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
- BOURRET P., *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1), 1986.
- BRUNER J.S., *Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF, 1991.

- CANGUILHEM G., *Le Normal et le Pathologique*, Paris, PUF, 1988,
- CANGUILHEM G., *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968.
- CERTEAU M. de, *La Culture au pluriel*, Paris, Seuil/Points, 1993.
- CERTEAU M. de, *L'Invention du quotidien. Tome 1 Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- CHARLE Ch., VERGER J., *Histoire des universités*, Paris, PUF, 1994.
- CHARLE Ch., FERRÉ R. (actes publiés par), *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, CNRS, 1983.
- CHARTIER A.-M., DEBAYLE J., JACHIMOWICZ M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », in Fraisse E. (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.
- CHARTIER R., *Les Pratiques de l'écriture ordinaire dans les sociétés de l'Ancien Régime*, Université Lumière-Lyon 2, GRS/Cahiers de recherche, n° 17, 1996.
- CHARTIER R., MARTIN H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1 Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989.
- CICOUREL A.-V., « La connaissance distribuée dans le diagnostic médical », *Sociologie du travail*, n° 4, 1994.
- CICOUREL A.-V., « Raisonnement et diagnostic : le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine », *ARSS*, 60/1985.
- COMPÈRE M.-M., *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985.
- CONVERT B., PINET M., *La Carrière étudiante*, École Centrale de Lille, 1993.
- COULON A., *Le Métier d'étudiant*, Paris, PUF, 1995.
- CUIN Ch.-H., GRESLE F., *Histoire de la sociologie. Tome 1. Avant 1918*, Paris, La Découverte, 1992.
- CUIN Ch.-H., GRESLE F., *Histoire de la sociologie. Tome 2. Depuis 1918*, Paris, La Découverte, 1992.
- DÉTIENNE M. (dir.), *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, PU Lille, 1992.
- DONNAT O., COGNEAU D., *Les Pratiques culturelles des français, 1973-1989*, Paris, La Documentation française, 1990.
- DUBET F. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1995.
- DURKHEIM E., *Textes. Éléments d'une théorie sociale*, Paris, Minuit, 1975.
- EISENSTEIN É. L., « Le livre et la culture savante », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989.
- ELIAS N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991.
- ERLICH V., *Les Nouveaux Étudiants*, Paris, Armand Colin, 1998
- ERLICH V., *Les Étudiants, un groupe social en mutation*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nice Sophia/Antipolis, 1996.
- FABIANI J.-L., « Lire en prison. Une enquête en chantier », *Enquête*, 1/1995.
- FABRE D. (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993.
- FABRE D., « Le livre et sa magie », in Chartier R., *Pratiques de la lecture*, Payot, 1993.
- FAURE O., *Histoire sociale de la médecine (XVIII^e-XX^e siècle)*, Paris, Anthropos-Historiques, 1994.
- FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963.

- FRAENKEL B., « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les Entretiens Nathan, Acte 1 Lecture*, Paris, Nathan, 1993.
- FRAISSE E., « Un an de mission lecture étudiante », *L'École des Lettres*, n° 4, nov. 1992
- FREIDSON E., *La Profession médicale*, Paris, Payot, 1984.
- GALLAND O. (dir.), *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF, 1995.
- GOODY J., *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994.
- GOODY J., *La Raison graphique*, Paris, Minuit, 1979.
- GOULEMOT J.-M., « De la lecture comme production de sens », in Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages, 1993.
- 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.
- GOYET F., « À 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*, n° 5-6, 1986.
- GRIGNON C. (dir.), *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF, 2000.
- GRIGNON C., GRUEL L., BENSOUSSAN B., *Les Conditions de vie des étudiants*, Paris, La Documentation française, 1996.
- Guide de l'étudiant 1994-1995*, Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière-Lyon 2.
- Guide de Rentrée 94/95* du Président de l'Association Corporative des Étudiants en Médecine de Lyon.
- Guide Théraplix des études médicales, Panorama des études médicales 1*, 95-96.
- HUARD P., « L'enseignement médico-chirurgical », in Taton R. (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle*, Paris, Hermann, 1986.
- JOHSUA S. et LAHIRE B., « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n° 4/1999/2.
- KARADY V., « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine », in Verger J. (dir.), *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986.
- KARADY V., « Les universités de la Troisième République », in Verger J. (dir.), *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986.
- KLELTZ F., « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, mars 1992.
- LAHIRE B., *L'Invention de l'"illettrisme"* Paris, La Découverte, 1999.
- LAHIRE B., *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.
- LAHIRE B. (collab. de Millet M. et Pardell E.), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997.
- LAHIRE B., « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, n° 6, mars-avril 1996.
- 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"*, Université de Barcelone, 1995.
- LAHIRE B. (collab. Bourgade L., Faure S., Millet M.), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Lyon, GRS, Université Lyon 2, ronéoté, 1995.
- LAHIRE B., *La Raison des plus faibles*, Lille, PU Lille, 1993.

- LAUFER R., « L'espace visuel du livre ancien », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989.
- LE GOFF J., *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Paris, Seuil, 1972.
- LENCLUD G., « La mesure de l'excès. Remarques sur l'idée même de surinterprétation », *Enquête*, n° 3, 1996.
- LÉVY J.-P., *Le Pouvoir de guérir*, Paris, Odile Jacob, 1991.
- Livret de l'étudiant en médecine, 1994-1995*, Masson, 51 pages.
- MILLET M., *Les Étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat de sociologie, Lyon, Université lumière-Lyon 2, 2000.
- MILLET M., « Deux figures de la "copie" étudiante : notes de lecture chez les apprentis-sociologues et notes de cours chez les apprentis-médecins », in Barré-De-Miniac C., *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit*, Paris, INRP, 1999.
- MILLET M., « Économie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Éducation et Sociétés, Revue internationale de langue française*, n° 4/1999/2.
- MILLET M., « Nature des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », *Actes du colloque : Les politiques des savoirs*, Université Lumière-Lyon 2, ISPEF, 28 et 29 juin 2001, à paraître.
- MIQUEL A., *Les Bibliothèques universitaires*, Paris, La Documentation française, 1989.
- MOLINARI J.-P., *Les Étudiants*, Paris, Éditions Ouvrières, 1992.
- MRT/MP Conseil/Fluo sur les librairies Campus, « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude, *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, mars 1992.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., « La Politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, 1995.
- PASSERON J.-C., « Sociologie non-poppérienne n'est pas sociologie non scientifique », *Le Journal de la Faculté d'anthropologie et de sociologie*, Lyon, Université Lumière-Lyon 2, n° spécial juin 1994.
- PASSERON J.-C., *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991.
- PASSERON J.-C., « 1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in Verger J. (dir.), *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 1986.
- PASSERON J.-C., SINGLY F. de : « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 1/1984.
- PROST A., *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968.
- QUEIROZ J.-M. de, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995.
- RICHE P., *L'Interne en médecine depuis 1958. Sociologie de la profession*, Thèse de 3^e cycle, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne, 1990.
- ROCHE D., « L'intellectuel au travail », *Annales ESC*, 1982.
- SAENGER P., « Manières de lire médiévales », in Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989.
- SUBLET F., « Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation », in Fraisse E. (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.
- TERRAIL J.-P., *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, PUF, 1990.

THIN D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

VAN DOOREN B., « En finir avec la crise des bibliothèques universitaires ? », *Esprit*, n° 194, août-sept. 1993.

VERRET M., *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975.

VINCENT G., *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

WEBER M., *Économie et société, Tome 1*, Paris, Plon/Pocket, 1995.

WEBER M., *Essais sur la théorie de la science*, Plon/Pocket, 1992.

WEISZ G., « Les professeurs parisiens et l'Académie de médecine en 1820 », in C. Charles et R. Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, IHMC-CNRS, Paris, CNRS, 1985.