



**HAL**  
open science

**Réflexion pour la sociologie de l'éducation à partir du compte rendu de l'ouvrage de M. Millet, Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique, Lyon, PUL, 2003.**

Stéphane Bonnéry

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry. Réflexion pour la sociologie de l'éducation à partir du compte rendu de l'ouvrage de M. Millet, Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique, Lyon, PUL, 2003.. séminaire ESCOL, Apr 2004, Saint-Denis (Université Paris 8), France. halshs-00680197

**HAL Id: halshs-00680197**

**<https://shs.hal.science/halshs-00680197>**

Submitted on 18 Mar 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Réflexion pour la sociologie de l'éducation à partir du compte rendu de l'ouvrage :

Millet Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*,

Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2003, 256 p.

*Séminaire ESCOL du 2 avril 2004.*

Stéphane Bonnéry,  
équipe ESCOL / Université Paris 8.

L'ouvrage de Mathias Millet, qui constitue la publication remaniée d'une thèse de 3<sup>e</sup> cycle en sociologie, me semble intéresser le travail d'ESCOL à deux niveaux au moins : le premier, comme le titre du livre l'indique, porte sur la connaissance des modes de travail intellectuel des étudiants ; le second, plus heuristique, montre l'intérêt qu'il y a, même si c'est rarement fait, à articuler l'analyse sociologique des activités d'apprentissage des étudiants d'une part et l'analyse sociologique des spécificités disciplinaires auxquels il sont confrontés. Ainsi, bien au-delà de l'utilité pour l'équipe, cet ouvrage donne à penser sur des pistes possibles pour la sociologie de l'éducation.

Dans mon texte, je commencerai par faire un compte-rendu général de l'ouvrage, le plus proche possible de celui-ci, étape nécessaire à la deuxième partie qui essaie d'explorer ce en quoi cet ouvrage fait écho et/ou divergence et/ou complémentarité avec le travail d'ESCOL, et les pistes qu'il me semble encourager à suivre en sociologie de l'éducation.

### 1. Compte rendu général.

L'objet principal de cet ouvrage est l'analyse des modes concrets du travail intellectuel universitaire étudiant, avec l'idée directrice que ceux-ci reposent pour une large part sur les spécificités socio-cognitives des « matrices disciplinaires », se différenciant donc selon les savoirs transmis par les disciplines. Par « matrices disciplinaires », j'y reviendrai, l'auteur entend les modes de pensée spécifiques aux disciplines scientifiques / universitaires, spécificité qui est le produit d'une histoire de la discipline où ont été mis en cohérence la nature même des savoirs élaborés / transmis avec l'organisation de ces savoirs en corpus, mais aussi avec les modes d'utilisation de ces savoirs et leurs modes de transmission qui comprennent la composition des *curricula*, les gestes concrets de l'étude... cela justifie l'articulation d'une analyse à la fois diachronique et synchronique pour comprendre d'où vient ce qui structure les modes de travail universitaire des étudiants d'aujourd'hui.

Les travaux antérieurs sur les étudiants ont surtout porté sur les conditions de vie et d'étude, sur les inégalités de réussite au regard de différents facteurs comme l'origine sociale. Mais les formes concrètes de l'étude ont peu été analysées, *a fortiori* selon les disciplines : l'auteur procède ici à une analyse comparative des étudiants de médecine et de ceux de sociologie, en troisième année, c'est-à-dire en DCEM (deuxième cycle d'études médicales) et en licence de sociologie. Le choix du "niveau" est justifié par la socialisation déjà opérée avec la discipline, qui aurait été moindre en premier cycle, mais correspond encore à une phase de socialisation disciplinaire, ce qui aurait moins été le cas avec des doctorants de sociologie ou des internes en médecine (troisième cycle universitaire dans les deux cas).

La construction d'objet structurant cette recherche n'évacue pas la question des classes sociales ni les positions scolaires antérieures. Mais, comme dans une recherche antérieure<sup>1</sup> sur laquelle s'appuie cette thèse et donc cet ouvrage, celui-ci aborde le travail étudiant comme « *le produit de l'effet combiné d'une matrice de socialisation disciplinaire et de conditions sociales d'origine spécifiques* » qu'il est donc peu pertinent de séparer dans cette perspective (p. 19), d'où une construction théorique qui vise « *à tenir ensemble le point de vue d'une sociologie de l'éducation qui lie à l'étude des rapports au savoir la*

<sup>1</sup> Lahire Bernard (collab. Millet Mathias & Pardell Everest), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, 1997.

*connaissance des inégalités de parcours et d'origines et celui d'une sociologie des savoirs associant la description des pratiques et des logiques d'apprentissage à l'analyse des savoirs à s'approprier » (p. 11).*

### **Les deux populations d'étudiants : chapitres 1 à 3**

Les trois premiers chapitres traitent des deux populations étudiantes, de troisième année de médecine et de sociologie, comparées dans leur composition comme dans les raisons qui les ont conduites dans l'une des disciplines de l'enseignement supérieur.

L'origine sociale a des effets sur l'entrée ou non dans l'enseignement supérieur, comme sur la filière dans laquelle s'inscrivent les étudiants et sur les chances de réussite dans celle-ci, mais c'est de façon médiatisée par les tris déjà opérés dans la scolarité antérieure. Analyse synchronique des populations étudiantes et analyse diachronique des trajectoires doivent donc s'articuler.

Les étudiants de médecine sont, bien plus que ceux de sciences humaines, issus de familles fortement dotées en capital culturel comme en capital financier (indicateur = professions et catégories socio-professionnelles) : 48,7% d'enfants de "cadres, etc." contre 29,0%. En outre, la population des étudiants en médecine est bien plus homogène sur le plan scolaire : 90% viennent des séries scientifiques du baccalauréat et leurs parcours sont linéaires et plus souvent marqués par des verdicts d'excellence (41,8% contre 20,3% de baccalauréats avec mention). La dispersion est bien plus importante en sciences humaines et sociales tant en termes de baccalauréat d'origine, que de cursus suivis qui sont davantage décousus, avec des ruptures et des reprises.

Cette opposition des parcours antérieurs entre étudiants des deux disciplines repose donc entre homogénéité et linéarité en médecine et diversité et discontinuité en sciences humaines et sociales. On retrouve cette opposition dans les modes d'entrée dans l'enseignement supérieur. D'un côté, les étudiants de médecine choisissent le plus souvent cette discipline « par vocation professionnelle », qui fait écho (cause et/ou conséquence ?) à la linéarité des parcours de ceux qui réussissent. De l'autre côté, le "choix" de la sociologie apparaît plutôt comme étant fait soit par défaut, soit dans des situations d'incertitude, soit, même s'il est positif, dans l'incertitude et l'hésitation sur le cursus qui sera suivi, sur la longévité envisagée dans ces études. Dans les deux cas, cela a des effets sur le rapport au temps dans les études.

### **Nature des savoirs et des relations pédagogiques : chapitre 4**

Le chapitre 4, de façon très concentrée, semble constituer une partie de la thèse d'origine. C'est celui qui inscrit l'ouvrage dans 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* » (p. 10).

En effet, s'il y a des variations, selon l'origine sociale notamment, dans les modes de travail au sein même d'une filière d'étude, « *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)* » (p. 22). Les matrices disciplinaires sont considérées dans la construction d'objet sociologique de cet ouvrage comme « *des matrices de socialisation particulièrement discriminantes du point de vue des formes du travail universitaire [et] de la spécificité des logiques socio-cognitives des logiques intellectuelles et pédagogiques mises en œuvre* », avec des « *types de savoirs et de 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.* » (p. 22)

L'auteur procède donc par comparaison entre les deux disciplines choisies pour la recherche.

Les savoirs sociologiques sont faiblement intégrés, l'accord dans cette discipline portant plutôt sur la pluralité des paradigmes et même des conceptions de la science, savoirs qui ne sont donc pas fédérés par un paradigme unifié : des étudiants d'universités différentes sont confrontés à des approches différentes ; au sein même d'une même université, un étudiant est confronté à une pluralité de « *ressources théoriques, méthodologiques et empiriques* » (p. 77), et doit, comme tout sociologue, emprunter, « *puiser diversement et différemment* » (p.78). « *En ce sens, la sociologie se présente comme une matrice d'activités diversifiée et multidirectionnelle, sans cesse renouvelée et recommencée* » (p.78). Les étudiants doivent apprendre à se repérer entre les différents textes, les différents auteurs (« *le savoir est ici moins impersonnel qu'en médecine* »).

Pour une large part, cette moindre intégration des savoirs sociologiques, leur perpétuelle reconstruction et reconfiguration l'est « par nature », elle tient au statut épistémologique de la sociologie et de son objet (p. 79), dont « *l'historicité [...] est le principe de réalité* » [Passeron JC, *Le raisonnement sociologique*, p.87], mais aussi où le caractère empirique est fondateur puisque la sociologie travaille sur des contextes socio-historiques qui ne se donnent à voir que « *par des opérations de contextualisation* ».

Mais les étudiants en sociologie, à Lyon 2, terrain de la recherche, sont aussi « *formés à la recherche par la recherche* » : construction d'un objet de recherche, formulation d'hypothèses, mise en œuvre d'une méthodologie et de techniques d'enquête... « *Autant que des contenus théoriques et méthodologiques, les étudiants en 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".* » (p. 82)<sup>1</sup>

Ces logiques sociales-cognitives se retrouvent dans le « travail personnel » en termes de lectures, « *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* » (p.83).

Les logiques sociales-cognitives portées par la discipline médecine sont autres. Ici également, cela tient à la constitution et à l'évolution de la discipline.

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, émerge une nouvelle exigence d'efficacité pour soigner (ce qui n'était pas évident auparavant), en même temps que la volonté royale d'avoir un pouvoir politique sur la médecine : de connaissances diffuses et peu cumulées, les savoirs médicaux et les pratiques médicales vont être peu à peu codifiés, systématisés. Le regard médical et son enseignement évoluent, une culture scientifico-technique (observations auprès des malades...) se substitue à la tradition littéraire de commentaire des écrits fondamentaux (p. 87). Au XX<sup>ème</sup> siècle, les universités se dotent de laboratoires de recherche, elles ne sont plus le lieu du seul enseignement mais aussi de la recherche, puis, dans les années 50, se surajoute une troisième fonction de soin dans les CHU. Les étudiants de médecine d'aujourd'hui sont confrontés à ces trois fonctions inséparables.

Si la médecine présente des savoirs hétérogènes, empruntés à des sciences différentes, elle est néanmoins constituée d'un corpus commun de connaissances cliniques et expérimentales, cumul de savoirs objectivés et formalisés, organisés à des fins pratiques (p.90), avec des lois générales, des énoncés de base, des modèles... à vocation universelle et qui sont partagés. « *Dès la 3<sup>e</sup> 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, détaillés [...]*

---

<sup>1</sup> On retrouve là l'adossé à des travaux antérieurs du GRS (Groupe de Recherche sur la socialisation / Lyon 2) dont l'auteur est membre, notamment : Vincent Guy, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon : PUL / MSH, 1980. Vincent Guy, Lahire Bernard & Thin Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL, 1994, pp. 11-48.

*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 », apprentissage qui se traduit par l'interrogatoire du patient, des gestes, la mise en œuvre de protocoles précis dans l'établissement du diagnostic comme des savoirs théoriques formalisés qui doivent être intériorisés.*

Dans la formation universitaire, la recherche n'occupe qu'une place tout à fait secondaire : l'essentiel du curriculum participe à la formation de praticiens. Les savoirs de DCEM sont présentés au travers de données et d'énoncés qui leur donnent un caractère « établi », stabilisés en programmes formalisés, savoirs sur lesquels il n'y a pas à revenir, « *que le contrôle des connaissances (Questions à Choix Multiples, Questions Rédactionnelles Ouvertes et Courtes, analyses de radios...) instaure sous l'aspect le plus technique* » (p.94), savoirs aussi à qui les pratiques d'études routinisées donnent un aspect stable et homogène (à l'appui de manuels et dictionnaires, de photocopiés, d'annales). Il ne s'agit pas d'apprendre à produire de la connaissance, mais d'assimiler "par cœur" les savoirs établis : l'invention, le tâtonnement propre à l'élaboration intellectuelle sont inadaptés à la logique sociale-cognitive qui vise à réduire les hésitations pour perfectionner le soin. « *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'étude* » (p.95).

### ***L'analyse des logiques et des réalités concrètes du travail intellectuel-universitaire des étudiants : chapitres 5 à 8***

Dans le **passage lycée / université** (chapitre 5), les manières de travailler que les étudiants se sont appropriées doivent être converties (p. 98) dans des pratiques nouvelles, en médecine comme en sociologie, mais de façon différente.

En médecine, l'organisation et l'utilisation du temps, intensive, est en DCEM normée par la première année universitaire. La logique du concours se traduit par un esprit de compétition voire par de la concurrence déloyale, qui oblige à trouver des compagnons de route pour se soutenir mutuellement. « *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 de première année* » (p. 102). Ces différents éléments scandent et organisent le travail, comme la fréquentation des lieux et des outils (cours privés, bibliothèques, séances d'exercices d'entraînement...) dédiés exclusivement à ce travail, qui ont également pour fonction de rompre l'isolement. Les pratiques de monitorat participent à convertir les conceptions du savoir et de l'apprendre, très différentes de ce que les étudiants ont connu jusque-là. La conception de l'apprentissage par cœur est loin d'être évidente à la sortie du lycée, comme l'entraînement à la mémorisation. Tous les conseils et l'organisation des études intégrés par les étudiants portent à décourager les recherches documentaires personnelles, et à se concentrer sur la programmation du travail de mémorisation et l'appropriation d'outils pour y parvenir (recopier les cours...), réglage des pratiques qui s'étend jusque sur la vie privée, les moments de détente étant organisés pour maintenir la capacité de travail. Les colles hebdomadaires règlent les pratiques de travail "personnel". « *La programmation des apprentissages [programmes nationaux, fortes contraintes sur le rythme de travail], la routinisation des actes d'apprentissage et la forte structuration des contenus de savoir contribuent ainsi à limiter le nombre d'indéfinis et d'imprévus présents dans le travail* » (p. 110). Idem pour les procédés d'évaluations codifiés et les techniques déjà évoqués (QCM...) : ils reposent sur une conception du vrai et du faux, sur des épreuves de rapidité. La technicité de ces formes d'évaluation contribue à définir clairement les objectifs du travail universitaire (p.113), point sur lequel je reviendrai particulièrement quant à l'intérêt de cet ouvrage pour ESCOL. Cela contribue au sentiment très fort des étudiants en médecine que la réussite passe par le travail, son sérieux et sa régularité.

Au contraire, les étudiants en sociologie ne bénéficient pas d'un tel encadrement du travail lors de leurs premières années universitaires et doivent, outre le plus faible volume horaire de cours par rapport au lycée, faire face à un plus grand flou quant à la nature travail lui-même (absence d'encadrement, de programmes d'études définis et explicites, de manuels de cours, de codification claire des exercices). De fait, le "travail personnel" est très peu explicité. Cela tient aussi comme on l'a vu au fait que la sociologie s'offre davantage sous forme de postures scientifiques à réinvestir que de contenus systématiques, mais aussi à ce qu'il s'agit moins de mémoriser que de produire un travail de fabrication intellectuelle. Les marqueurs temporels du travail se trouvent effacés, comme les mécanismes institutionnels de régulation des activités d'étude (p. 115) où la directivité du lycée fait place à la liberté : le temps des études est vu par les étudiants comme flexible, irrégulier. La population des étudiants en sociologie, leur parcours, marqué par l'incertitude et une plus grande attirance vers les sollicitations extérieures (job...) se trouve faire écho [cause et/ou conséquence?] à l'organisation floue des cursus universitaires en sociologie. De plus, leur lieu de vie est souvent, de fait, leur lieu d'étude, faute d'espaces spécifiques dédiés au travail, les bibliothèques étant peu adaptées ou peu investies ; les marqueurs de limites entre le scolaire et le non-scolaire s'effacent par rapport au lycée. Mais c'est l'activité même du travail intellectuel qui est moins visible, non seulement parce que l'institution l'explique moins, mais aussi parce que « *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* » (p. 123). Le travail de fabrication intellectuelle implique une certaine incertitude, les dossiers, dissertations et fiches comportent une part irréductible d'indéfini, de non-préétabli : « *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 ?* » (p. 124). En outre, « *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* » (p.130). De plus, à l'instabilité des activités dans leur durée (faire une fiche de lecture, conduire une enquête sur un ou deux semestre de TD...) s'ajoute une logique non pas ici du vrai / faux, mais du plus au moins pertinent dont les critères ne sont que relativement formalisés, mis en perspective avec l'examen, assez lointain, comme échéance aléatoire. D'où l'idée répandue chez les étudiants que les méthodes de travail sont personnelles, intimes, sans techniques véritablement communes, transposables, échangeables entre étudiants, mais relèvent plutôt d'habitudes, de bricolages personnels, conception non sans rapport avec le méthodologisme de certains étudiants qui cherchent à compenser le manque de structuration institutionnelle du travail intellectuel qui relève plus souvent du « **curriculum caché** »<sup>1</sup> que de la « pédagogie explicite » (p. 135). La démographisation de la discipline n'est pas pour rien dans cette organisation des études, où la relation pédagogique encadrant le travail étudiant peut difficilement être mise en place compte tenu du nombre. Mais l'histoire des enseignants de sociologie et des disciplines littéraires en général y contribue également, avec un héritage (p. 136) de l'image romantique du travail intellectuel reléguant la pédagogie à une tâche primaire subalterne<sup>2</sup>.

**L'emploi que les étudiants font du temps** (chapitre 6) est également très différent selon les deux disciplines (162-166). Le volume horaire en médecine est non seulement intensif mais aussi très contraint par les obligations institutionnelles, c'est tout le contraire en sociologie. De plus, le temps universitaire est très inégalement structuré, et donc structurant : en sociologie les heures de cours sont dispersées et peu mises explicitement en cohérence, donc perçues de façon assez anémique, au contraire de la médecine. Le problème des étudiants en médecine est de gagner du temps dans le programme imposé, alors que celui

<sup>1</sup> Seule référence dans l'ouvrage à la notion de curriculum. Constat qui sera utilisé plus loin dans l'exposé.

<sup>2</sup> On retrouve cette idée de l'image romantique de l'intellectuel brillant dans la communication de B. Lahire dans les actes du premier colloque *Défendre et Transformer l'École pour Tous*, 3-4-5 octobre 1997, Marseille (CD-Rom IUFM d'Aix-Marseille), aspect partiellement repris dans : Lahire B., « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in Van Zanten Agnès (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, La découverte, 2000, pp. 170-178.

des étudiants en sociologie est de s'organiser dans les grandes plages horaires de travail non encadré institutionnellement. L'ascétisme est inhérent aux études de médecine, quel que soit l'étudiant, ses conditions de vie et son parcours antérieur, alors qu'en sociologie les seuls étudiants, minoritaires, qui ont un tel mode de vie ne le doivent pas à une acquisition universitaire ou à une spécificité disciplinaire, mais à la spécificité de leur parcours personnel par rapport à leurs collègues. « *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* » et neutralisent donc inégalement l'influence des caractéristiques primaires, origine sociale et conditions matérielles. L'homogénéité due à la sélection dans les études médicales (à l'entrée et au concours) est renforcée par les effets socialisateurs de la matrice disciplinaire. Au contraire, les manières d'être étudiant sont moins homogénéisantes en sociologie, alors que la population y est moins homogène.

**Les formes de lectures** (chapitre 7) sont très variables en tant que formes de travail dans les matrices disciplinaires.

En médecine, la lecture des cours et des photocopiés prime sur toute autre lecture, du fait de la puissante injonction institutionnelle au « bachotage », nécessité de mémorisation oblige : la documentation personnelle est un risque de dispersion. Le volume de travail prescrit est tellement dense que les lectures « à côté » apparaissent à la fois superflues et envahissantes sur le peu de vie privée hors-études. Le recours aux livres médicaux et aux manuels n'est donc pas central. Surtout, il est intégré aux pratiques de bachotage comme un complément d'information plus que comme un complément de réflexion personnelle et d'élaboration intellectuelle. Cela tient notamment à l'existence d'un stock documentaire objectivé, dû au caractère « standardisé et systématique » (p. 182) du savoir médical : un information complémentaire sur un point précis se trouve facilement. Les notes de lecture sont très rares sur un article ou ouvrage en tant qu'objet, elles se limitent à l'extraction de l'information recherchée. Cela tient aussi à l'état du marché éditorial : les revues de recherche en médecine requièrent un seuil d'initiation très élevé, peu en phase avec les études de DCEM ; les enfants de médecin sont ceux qui en lisent le plus, cette hérédité professionnelle semblant un avantage important dans le soutien apporté à l'étudiant.

En sociologie la lecture apparaît au contraire comme une pratique inhérente aux études, elle en est constitutive et non plus supplétive ou complémentaire : « *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* » (p. 189). Les cours de sociologie introduisent des enquêtes, des courants théoriques, des auteurs, sont revus de façon plus ou moins régulière, voire mis en fiche, mais ne sont pas à retenir "par cœur", pratique étrangère à la démonstration d'une capacité à raisonner de façon sociologique. Les cours procèdent davantage comme des introductions renvoyant à des lectures, non closes sur elles-mêmes et "finies", mais devant être « *intégrées dans un espace des points de vue* » (190), participer à un cheminement intellectuel : « *le texte imprimé est l'outil indispensable de constitution de soi et de son savoir* », pour que l'étudiant puise la matière de sa production intellectuelle. Faute d'avoir à disposition un stock documentaire structuré, les étudiants doivent eux mêmes se constituer un capital de références et d'érudition à partir de leurs prises de notes. Il ne s'agit pas d'une lecture informative, mais, liée à l'écriture et à la prise de note, d'une recherche des fils qui constituent le sens du texte, qui ne se livre pas au premier regard mais exige un travail d'interprétation, d'appropriation de la logique de raisonnement de l'auteur (p. 196). Et les spécificités socio-cognitives des études de sociologie obligent les étudiants à lire les auteurs dans le texte (p. 194). La lecture est lente, avec des reprises et des impasses dans le texte... la compétence à faire lecture s'acquiert par la pratique longue et assidue. Mais la multiplicité des références dans le cursus impose de faire des choix et contribue à l'aspect morcelé des pratiques de lecture. Si les ouvrages initiatiques pour étudiants présentant les différents courants, etc. sont en progression, le marché éditorial en sociologie reste dominé par la production scientifique, ce qui contribue à la nécessité de lire les

auteurs. Mais ces démarches de lecture sont souvent difficiles à s'approprier pour les étudiants, qui voient peu ce qu'ils doivent faire de leur lecture et sont rebutés par la nécessité de « *dompter les textes* » et de les intégrer dans l'ensemble de leurs lectures. Les tables et index sont des outils pour se repérer dans le texte lui-même, pour ne pas s'y plonger « à l'aveugle » et les resituer dans le cheminement intellectuel de l'auteur. Ce sont aussi des outils pour se repérer dans les bibliographies, même si la codification des savoirs est bien plus faible qu'en médecine : contrairement à cette dernière, en sociologie, l'index et la table ne servent pas à extraire une partie de l'ouvrage, mais à le situer dans le raisonnement d'ensemble. L'auteur montre que l'usage de ces tables et index est en outre fortement différenciateur entre les étudiants en sociologie (p. 204-212), j'y reviendrai. Les lectures varient en outre entre étudiants et selon les objets (fiche de lecture, préparation d'examen...) alors qu'elles sont plus homogènes en médecine.

En ce qui concerne la différence des **pratiques de copie** (chapitre 8), elle repose sur la différence selon les matrices disciplinaires de « ce que savoir veut dire », tout comme « retenir » ou « s'approprier les logiques de raisonnement ». En médecine, le travail de copie sert à faciliter la mémorisation, en visualisant, en récitant, voire en copiant pour se concentrer sur ce qui est à retenir. En sociologie, le rapport à la copie est plus ambivalent : dans les discours, elles sont dévalorisées dans les formations d'origine littéraires, les tâches nobles étant la dissertation, la rédaction, la production de texte. La copie est indispensable dans un premier temps pour s'approprier des références scientifiques et des modes de raisonnements (la copie comme lecture armée par l'écriture) ; mais il est nécessaire de se détacher ensuite de la copie pour pouvoir raisonner de façon sociologique (p. 216), pour s'aider à produire du travail intellectuel (les étudiants de sociologie opposent les fiches de lecture "scolaires" où l'objectif est sa propre fin avec les notes personnelles qui sert à cheminer dans leur for intérieur).

## **2. Réflexions sur plusieurs dimensions de l'ouvrage.**

Les remarques qui vont suivre relèvent d'une logique de « note critique », mais avec pour objectif principal de pointer « l'utilité » des apports de l'ouvrage de M. Millet pour les travaux en sociologie de l'éducation. Les « critiques » (au sens constructif) exprimées ne sont donc pas à lire au niveau « premier », elles portent moins sur le travail de l'auteur lui-même, que sur les débats auquel cela participe dans le cadre de la sociologie de l'éducation, et qui concernent à ce titre les travaux de l'équipe ESCOL.

L'exercice consiste donc à répondre aux questions : en quoi cette recherche converge et/ou diverge de notre propre façon de construire des objets de recherche ? Et si ce travail avait été mené par ESCOL, quels aspects aurions-nous davantage développés ? Et c'est bien seulement parce que cet ouvrage me semble apporter des éclairages très pertinents et parce qu'il me semble être convergent avec les travaux d'ESCOL qu'il y a un sens à se poser ces questions : l'exercice n'aurait aucun sens avec un ouvrage dont l'intérêt ne serait que très relatif. De plus, quand j'évoquerai les questions qui auraient pu être traitées, c'est moins en termes de « regrets » qu'elles ne l'aient pas été (la construction d'un objet de recherche impose de faire des choix), que de perspectives de travaux qui prendraient appui sur cet ouvrage. Mais pour l'essentiel, les remarques et critiques s'adressent autant, et même plus, à ESCOL qu'à l'ouvrage de Mathias Millet qui constitue l'occasion pour moi de réfléchir à des questions propres à l'équipe.

Par ailleurs, parmi les remarques, certaines valent peut-être seulement pour l'ouvrage et non pas pour la thèse dont il est issu, ce qu'il me faut préciser sans pouvoir aller plus loin puisque je n'ai pas lu cette thèse.

### **a) Tenir ensemble une sociologie des savoirs et une sociologie du travail intellectuel.**

#### **➤ Tenir ensemble apprentissage et socialisation.**

La dimension d'apprentissage et la dimension de socialisation de la scolarité sont souvent traitées séparément dans les discours publics (voire dans certaines recherches), un des aspects de la construction d'objet opérée par M. Millet repose au contraire sur le fait de tenir ensemble ces deux dimensions, de s'intéresser à la "socialisation cognitive" : « *Si l'action pédagogique n'est pas réductible à la technique de transmission, on ne saurait occulter les effets socialisateurs exercés par leur transmission* » (p. 240). C'est selon moi l'aspect le plus intéressant de l'ouvrage du point de vue de la profitabilité pour ESCOL de connaître cette recherche, intérêt inversement proportionnel au nombre de travaux, très rares, qui traitent des apprentissages scolaires en prenant en compte la matrice disciplinaire, les savoirs et les gestes concrets de l'étude. Je reviendrai plus loin sur l'importance de l'analyse de ces gestes concrets (au regard de la spécificité disciplinaire) pour étudier le travail d'apprentissage en me centrant d'abord sur la dimension "curriculaire" de l'analyse.

En effet, l'auteur veut non pas agréger deux sociologies (de l'éducation et des savoirs) l'une à l'autre mais essaie de les intégrer, d'intégrer à l'étude du travail des étudiants l'étude des savoirs enseignés, pour comprendre les effets sociaux et cognitifs de leur appropriation, et ce, au travers de l'analyse des tâches concrètes du travail universitaire.

C'est un premier point qui me semble nous intéresser : depuis plusieurs années, c'est un souci en partie similaire qui conduit à l'évolution des recherches d'ESCOL, c'est-à-dire à analyser l'activité des élèves en regardant en quoi celle-ci se construit non pas seulement à partir de ce qu'ils sont singulièrement et socialement, mais aussi à partir de ce à quoi l'École les confronte, en distinguant trois

niveaux dans les logiques de travail scolaire : par rapport aux tâches prescrites, par rapport aux savoirs et à leur inscription dans des disciplines, par rapport à la conception du savoir et de l'apprendre en général.<sup>1</sup>

➤ *La convergence avec différentes recherches.*

Comme le dit M. Millet, ce type de construction d'objet de recherche est effectivement rare pour l'étude de l'université. Mais, sans être pléthorique, il est moins rare pour l'étude de l'école primaire et de l'enseignement secondaire, où des convergences existent bien que les approches ne soient pas exactement les mêmes.

D'abord, bien que ce ne soit pas en termes d'« étude des matrices disciplinaires », des auteurs auxquels ESCOL se réfère ont auparavant conduit une sociologie des savoirs, en s'inscrivant plutôt, en référence à Durkheim<sup>2</sup> notamment, dans le cadre d'une analyse socio-historique, d'une sociologie historique<sup>3</sup> ou d'une sociologie du curriculum<sup>4</sup>. M. Millet ne fait qu'une seule fois référence à ces courants sociologiques : il mentionne ainsi la sociologie du curriculum, en considérant la moindre prise en charge institutionnelle des techniques d'étude comme un « curriculum caché » (p. 135). Il s'inscrit plutôt dans le cadre conceptuel du Groupe de Recherche sur les Socialisations où l'émergence et l'évolution de la « forme scolaire » est étudiée dans une perspective de sociologie historique<sup>5</sup> à partir de la constitution de la culture écrite, des disciplines scolaires<sup>6</sup>. Les cadres théoriques de ces deux courants sont certes distincts, et les démarches de sociologie du curriculum ou socio-historique ne sont pas uniformes, ni entre elles, ni chacune séparément.

Pour autant, sans négliger leurs divergences, des convergences qui à ma connaissance ont été peu mises en évidence jusqu'à présent<sup>7</sup> me semblent exister qui permettent de mettre à profit les acquis des recherches de chacun des deux courants (surtout peut-être entre l'analyse de la forme scolaire et la sociologie du curriculum de B. Bernstein<sup>8</sup>) pour comprendre comment les élèves (et les étudiants) travaillent à partir des curricula / de la forme scolaire auxquels ils sont confrontés. Sans entrer ici dans

---

<sup>1</sup> Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris : A. Colin, 1998, p. 37.

<sup>2</sup> Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, Paris : P.U.F (Quadrige), rééd. 1999, pp.113-130.

Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : P.U.F (Quadrige), rééd. 1999.

<sup>3</sup> À commencer par Viviane Isambert-Jamati qui a inscrit ses travaux socio-historiques dans une similarité de démarche avec la « sociologie du curriculum » [Isambert-Jamati Viviane, *Les savoirs scolaires*, L'Harmattan, 1995, p. 9 ; Tanguy Lucie, « Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation. 1962-1990 », in Plaisance Éric, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati*, INRP / L'Harmattan, 1992, p. 22-23]. Mais aussi Lucie Tanguy, Louis Brucy, Françoise Ropé, etc.

<sup>4</sup> Voir : Forquin Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris / Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1996, 2<sup>e</sup> édition.

Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, Paris / Bruxelles : I.N.R.P / De Boeck et Larcier, 1997.

<sup>5</sup> Vincent, *L'école primaire... op. cit.*

<sup>6</sup> Notamment, même si la volonté de montrer la permanence de la « forme scolaire » écrase la spécificité des matrices disciplinaires dans cet ouvrage : Vincent, *L'école primaire française, op. cit.* Voir également, sur ce travail du GRS sur les « disciplines » (dans les deux sens du mot, comme cohérence d'objet de savoir et comme modes d'assujettissement) :

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL, 1993.

Vincent, Lahire & Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *art. cit.*

Thin Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : PUL, 1998.

<sup>7</sup> Elles restent assez implicites par exemple chez Jean-Claude Forquin (*École et culture, op. cit.*, p. 17) ou dans l'ouvrage d'Agnès Van Zanten & Marie Duru-Bellat (*Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin, 2<sup>e</sup> éd. revue et actualisée, 2002, p. 131).

<sup>8</sup> Je me réfère aux textes suivants de Bernstein :

\* « Écoles ouvertes, société ouverte ? », (v. o. 1967), in Forquin J.-C., *Les sociologues..., op. cit.*, pp. 155-164 ;

\* « chapitre 11. Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Paris : Les Editions de Minuit, 1975 ;

\* *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975.

l'analyse plus générale des convergences et des divergences entre les deux approches<sup>1</sup>, je préciserai juste en quoi la construction d'objet sociologique de M. Millet et l'analyse qui en découle me semble converger très largement avec les travaux de B. Bernstein auxquels ESCOL se réfère.

Premièrement, le caractère plus ou moins « découpé », « classifié » des savoirs dans des corpus disciplinaires, dans des programmes, se manifeste dans les deux types de recherches. Chez Bernstein, la question des frontières et des délimitations floues ou nettes est centrale, avec les termes (dont les traductions varient<sup>2</sup>) suivants : « *boundary* » désigne les principes de délimitations, de frontières ; « *classification* » est le terme anglais pour désigner la compartimentation des savoirs ; et « *framing* » est réservé aux « contraintes de cadrage » de la relation pédagogique (asymétrie affichée ou non des places d'enseignant et d'élève...). Il n'est pas besoin d'aller beaucoup plus loin pour donner à voir la convergence avec l'ouvrage de M. Millet ne serait-ce que sur le caractère structuré et découpé des savoirs ou sur les frontières nettes ou floues étudiées par l'auteur sur l'usage que font du temps et de l'espace les étudiants (partition nette entre lieux et moments de travail en médecine, plus grande indistinction en sociologie). On voit d'une part qu'un plus grand rapprochement de ces différents travaux sociologiques serait pertinent, et d'autre part que cet ouvrage sur les étudiants mobilise dans sa construction d'objet des dimensions qu'il serait profitable de voir utilisées plus souvent en sociologie de l'éducation.

Deuxièmement, Bernstein s'intéresse lui aussi à l'analyse de l'organisation des savoirs dans des disciplines et des programmes plus ou moins découpés pour ce qu'elles sollicitent comme logiques socio-cognitives dans les termes que reprend ESCOL ou sociales-cognitives / socio-logiques dans le vocabulaire de B. Lahire et M. Millet. (La différence se situe je crois en termes d'objectif de recherche, et j'y reviendrai plus loin, dans le fait qu'ESCOL s'intéresse davantage que ne le fait M. Millet à la façon dont les élèves se confrontent à ces logiques propres aux matrices disciplinaires et aux formes de travail scolaire et non pas principalement ou seulement à ce que ces formes sollicitent, c'est-à-dire qu'ESCOL s'intéresse davantage aux différences (et différenciations) dans la confrontation des élèves à une même matrice disciplinaire.

L'ouvrage de Mathias Millet, sans tracer lui-même ces convergences me semble permettre que nous les dessinions, y compris comme je vais le faire, avec des travaux plus récents, sans pour autant gommer les différences de construction d'objet. **Avant tout, je crois que nous pouvons retenir de cet ouvrage la pertinence qu'il y a, pour comprendre le travail scolaire des étudiants et des élèves, à étudier en même temps les formes concrètes de l'étude dans lesquelles on les engage, formes concrètes de l'étude elles-mêmes à regarder pour ce qu'elles doivent aux matrices disciplinaires qui les soutendent.**

Même si ce n'est pas le cas de tous les chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation qui ont été ou qui vont être cités, ces deux dimensions de l'analyse des savoirs et de l'analyse du travail intellectuel que ces savoirs sollicitent chez les élèves<sup>3</sup>, se retrouvent dans différents travaux de recherche assez récents.

---

<sup>1</sup> Ce n'est pas l'objet de ce texte et cela reste à écrire, mais à titre provisoire et non exhaustif, en s'en tenant aux travaux de G. Vincent et de B. Bernstein on pense d'abord à l'articulation faite par chacun entre l'étude des formes d'enseignement d'une part et des formes d'exercice du pouvoir d'autre part, dans l'école comme dans les formes politiques de la société, qui construisent des logiques d'action, des postures socio-cognitives, des modes de comportement. De même, en lien avec cela, il y a la considération commune qu'il existe un travail éducatif non explicité qui trame les apprentissages scolaires. C'est encore le cas pour une articulation assez similaire (mais pas exactement la même non plus) entre études synchronique et diachronique (le terme de "socio-historique" est commun, malgré des différences, à l'étude de la forme scolaire et aux sociologues français [Isambert-Jamati...] et/ou du curriculum), ou encore une façon en partie similaire de faire référence et de prendre de la distance vis-à-vis de l'approche durkheimienne comme des approches de la fonction idéologique de l'école d'inspiration marxiste.

<sup>2</sup> Forquin, *École et culture...*, *op. cit.*, p. 96.

<sup>3</sup> Certains laissent la porte ouverte, laissant à d'autres le soin d'étudier l'activité des élèves à partir de leurs propres travaux sur les savoirs.

Parmi les premières recherches allant dans ce sens figurent celles de Viviane Isambert-Jamati<sup>1</sup>.

Il en va de même beaucoup plus récemment pour l'analyse des formes de scolarisation de la petite enfance en école maternelle, des formes d'enseignement qui en découlent et des formes d'apprentissages sollicités que cela sous-tend<sup>2</sup>. Également, d'autres équipes travaillent à analyser l'activité intellectuelle des élèves à partir de ce que l'École met en place comme formes de travail et comme sélection des savoirs<sup>3</sup>.

Pour ce qui concerne les membres d'ESCOL, c'est le cas depuis plusieurs années déjà avec la volonté de mettre en regard les logiques disciplinaires, les tâches prescrites et le travail de l'élève dans l'analyse de l'activité d'écriture des élèves de seconde en classes de français et de S.E.S à partir des mises en « formes scolaires » des savoirs et de mise au travail des élèves<sup>4</sup>. Ça l'est encore dans l'analyse de l'activité de dissertation des élèves de terminale que ce soit à partir d'une sociologie du curriculum de l'épreuve de dissertation dans la discipline « philosophie »<sup>5</sup> ou à partir des formes de travail scolaire croisées que sollicite l'école en philosophie et en S.E.S<sup>6</sup>. Dans ma thèse<sup>7</sup>, le même souci était présent d'analyser les modes de confrontation à l'École des élèves à partir des objets et des modes de confrontation sollicités par l'École dans les situations contextualisées d'enseignement-apprentissage.

### ➤ *Les différences entre disciplines.*

Les analyses de l'auteur montrent une différence radicale, quasiment idéal-typique, des modes concrets de l'étude entre médecine et sociologie, qui découlent de la matrice disciplinaire et sont renforcés par les différences de recrutement des populations étudiantes.

Ce qui est dit des pratiques de lecture ou de copie en sociologie est assez proche des résultats de recherches réalisées par des membres d'ESCOL. Par exemple, l'analyse de l'utilisation qui est faite des lectures par les étudiants de sociologie recoupe ce qui a été mis en évidence sur l'utilisation des lectures et des citations d'auteurs dans les recherches citées ci-dessus portant sur l'écriture dissertative<sup>8</sup>.

Sur ce point précis de convergence, il y a néanmoins à pointer ce qui m'apparaît comme une différence de construction d'objet, quand ESCOL s'attache à analyser les productions concrètes des élèves et à les faire parler de ces productions dans les entretiens, alors que M. Millet procède semble-t-il dans ses entretiens de recherche moins à partir de productions écrites, ce qui semble être confirmé par le choix des « gestes concrets de l'étude » que sont la lecture et la copie et moins la rédaction, l'écriture, choix dont on peut faire l'hypothèse qu'il a été imposé par les nécessités de comparaison au cœur de la démarche de l'auteur : comme il l'écrit, il est peu demandé aux étudiants de DCEM de rédiger, d'écrire des textes.

---

<sup>1</sup> Par exemple « Type de pédagogie du français » (1984), rééd. in : *Les savoirs scolaires*, op. cit., pp. 197-230.

<sup>2</sup> Amigues René & Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz, 2000.

<sup>3</sup> Par exemple : Ramognino Nicole, Vergès Pierrette, Frandji Daniel, *Evaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième*, Rapport de recherche / programme « diversifier sans exclure », INRP / LAMES, Décembre 1999.

<sup>4</sup> Bautier & Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit. (pp. 51-55 notamment).

<sup>5</sup> Rayou Patrick, *La « dissert de philo »*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes : P.U.R., 2002.

<sup>6</sup> Bautier Élisabeth, Chatel Élisabeth, Peyronnie Henri, Vergnioux Alain & Rochex Jean-Yves, *Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissages (en philosophie et sciences économiques et sociales)*, Rapport de recherche en réponse à l'appel d'offres du CNCRE « Hétérogénéité des élèves et des étudiants. Unité et diversité de l'école à l'université », ESCOL / Paris 8 – CERSE / Caen, Novembre 1999.

<sup>7</sup> Bonnéry Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'É. Bautier, ESCOL / université Paris 8, décembre 2003.

<sup>8</sup> Références précédentes auxquelles il faut ajouter : Hedjerassi Nassira, *De l'évolution de l'enseignement de philosophie à l'activité philosophique des "nouveaux" lycéens*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'É. Bautier, ESCOL / université Paris 8, 1997.

sur l'activité dissertative en philosophie, mais je ne l'ai pas encore lue.

Mais la convergence entre l'analyse du travail universitaire des étudiants de sociologie et plusieurs travaux d'ESCOL tient selon moi à ce que non seulement les constructions d'objets ont des points communs, mais aussi, et cela ne peut être séparé, à ce que les disciplines étudiées ont des matrices, des logiques proches, notamment parce qu'elles ont des origines communes. Or, M. Millet montre des modes de travail intellectuel très différents avec les étudiants de médecine dont le « bachotage » et le respect des procédures hyper-formalisées est un passage obligé. Cela tient à certains aspects de construction d'objet sur lesquels je reviendrai dans la dernière section, mais cela tient aussi à la matrice disciplinaire spécifique, davantage marquée par la culture scientifico-technique.

Le fait qu'ESCOL ait surtout travaillé, pour l'enseignement secondaire<sup>1</sup>, sur des disciplines héritières de la tradition littéraire (philosophie, français, sciences économiques et sociales), induit peut-être que nous voyions moins d'autres formes de travail requérant explicitement davantage du répétitif et de l'opérateur, ou encore moins, selon le cas des disciplines. Comme M. Millet analyse des différences entre médecine et sociologie, selon le niveau d'étude concerné, nous pourrions analyser conjointement les logiques disciplinaires / les formes de travail / l'activité des élèves dans des matières peu investies jusqu'ici par nos travaux (en tout cas à ma connaissance), par exemple, sur le seul niveau « collège », les disciplines artistiques, l'EPS, les mathématiques, la technologie, l'histoire-géographie, les S.V.T, les langues vivantes.

Y compris, pour ce qui concerne ma thèse, à l'appui de la recherche menée avec Élisabeth Bautier sur le décrochage scolaire<sup>2</sup>, j'ai étudié le travail des élèves dans différentes disciplines dont certaines que je viens de citer, au regard des formes de travail scolaire proposées, mais pas à partir des spécificités des matrices disciplinaires : j'ai étudié ce qu'il y a de commun entre les disciplines comme lieu potentiel de construction de difficultés.

Si, on va le voir, le travail de M. Millet laisse en partie de côté l'activité différenciée des élèves vis-à-vis d'une même matrice disciplinaire, il me semblerait très pertinent que nous le fassions en étudiant cette différenciation selon les différences disciplinaires, comme Élisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex l'ont fait entre philosophie, français et S.E.S, mais peut-être aussi entre des disciplines moins « cousines », car celles-ci sont toutes de tradition « littéraire », ce qui était l'enjeu même de cette recherche.

#### ➤ *La conception des matrices disciplinaires.*

Le travail de M. Millet montre bien ce en quoi les disciplines médecine et sociologie auxquelles doivent se familiariser les étudiants résultent de constructions historiques différentes. De même, cette dimension diachronique est complétée par l'analyse synchronique des conditions d'étude entre les deux disciplines aujourd'hui.

Mais si « l'empreinte » du social, y compris dans sa dimension conflictuelle, économique et/ou politique, est présente dans la dimension diachronique (par exemple, le poids convergeant au XVIII<sup>ème</sup> siècle de la volonté royale et des exigences de rationalisation et de performance propres à l'ère moderne, dans la construction de la médecine en tant que discipline scientifico-technique), la volonté, légitime à mes yeux et qui fait tout l'intérêt de l'ouvrage, d'étudier les différences de réussite universitaire (voir plus loin) par le filtre des matrices disciplinaires, conduit me semble-t-il M. Millet malgré lui à « tordre le bâton dans l'autre sens » et à perdre peut-être ce qu'une démarche un peu plus dialectique aurait permis de travailler : l'analyse des matrices reste assez « endogène ».

---

<sup>1</sup> Je connais moins les travaux d'ESCOL sur la maternelle et sur l'enseignement supérieur.

<sup>2</sup> Bautier Élisabeth (dir.) & Terrail Jean-Pierre (dir.), *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, appel d'offre interministériel, ESCOL Paris 8 / Printemps - UVSQ / SYLED-RES Paris III, novembre 2002.

En effet, à la lecture de l'ouvrage, il apparaît en creux que la matrice disciplinaire soit « indépendante » du contexte socio-historique contemporain. Il me semble que le cadre théorique élaboré par M. Millet permet de regarder la matrice disciplinaire de façon davantage contextualisée, d'intégrer à l'analyse du travail étudiant ce qui, dans les savoirs et leur organisation, ne relève pas seulement de l'accumulation historique déjà réalisée et stabilisée, mais de celle en cours de construction, des contradictions qui président à son évolution. Par exemple, il n'est question des incidences de la massification des cursus sociologiques que par rapport au moindre encadrement pédagogique des étudiants du fait de leur nombre. Les recherches sur la massification de l'enseignement secondaire permettent de faire l'hypothèse que dans l'enseignant supérieur également, la massification s'étant traduite en termes de changements de publics, cela n'est peut-être pas sans effets sur la façon dont les enseignants d'université traitent des contenus disciplinaires, que ce soit en « s'adaptant » comme le font souvent les enseignants du secondaire ou au contraire que, porteurs par exemple d'une conception de sociologie critique, ils agissent pour la réussite du plus grand nombre d'étudiant justement en ne rabaisant pas les ambitions, car la question de la transmission reste posée. Également, il serait utile d'envisager comment l'exigence de « professionnalisation », d'utilitarisme que la société fait peser sur la formations supérieures, surtout quand on sait qu'elles sont souvent reprises par les étudiants les moins familiers des logiques disciplinaires, pèse sur les contenus enseignés. Même si l'on sait, et l'actualité universitaire par rapport aux réformes LMD l'a confirmé, que les enseignants de sociologie sont probablement parmi ceux qui résistent le plus à cette soumission de la discipline aux contraintes économiques, on peut penser que cette résistance même n'est pas sans effet sur les contenus de savoir transmis et les cursus. À propos de réformes, on peut également imaginer que la semestrialisation ne soit pas sans incidences sur la socialisation cognitive des étudiants, surtout pour ceux, de milieux populaires, dont on sait qu'auparavant, étant lycéens<sup>1</sup>, ils ont justement du mal à faire les liens entre des contenus savoirs isolés. Sur cet aspect de l'ouvrage, les choix de construction d'objet ont certainement un caractère explicatif : l'aspect comparatif étant central, on peut penser qu'il était difficile, parce que secondaire pour l'objet, de multiplier les terrains de recueil de données pour une même discipline. Or, les études de sociologie à Lyon 2 sont organisées avec une « semestrialisation douce », c'est-à-dire que le curriculum est moins morcelé que dans d'autres universités, les cours sont pensés dans leur progression et dans leur continuité non seulement d'une année sur l'autre, mais aussi d'un semestre sur l'autre, avec une organisation du travail dont l'année reste un organisateur d'arrière-plan. (C'était en tout cas encore vrai lors du recueil de données). Mais avec une construction d'objet qui pose centralement le primat de la matrice disciplinaire et des formes concrètes de l'étude, il serait utile d'élargir d'éventuelles nouvelles recherches à une comparaison intra-disciplinaire, entre différentes universités où les mêmes disciplines sont enseignées. Cela permettrait de vérifier si la matrice disciplinaire à laquelle doivent être socialisés les étudiants varie selon la population étudiante de l'université (la distinction université de banlieue / université de centre-ville pourrait être opérante au moins pour la région parisienne), peut-être même selon les choix de conception de la discipline et de la science des équipes d'enseignants. Mais évidemment, il s'agit d'une autre thèse, et il n'est pas question de reprocher à M. Millet de ne pas en avoir fait plusieurs à la fois !

Si les exemples que je viens de prendre sur les possibles effets du contexte contemporain sur les matrices disciplinaires ont porté sur la sociologie, les mêmes questions, certes avec de probables réponses différentes, me semblent se poser pour toutes les disciplines, y compris la médecine : sans rien y connaître, je fais l'hypothèse selon laquelle l'explosion de la demande socio-économique quant à la recherche génétique doit avoir une influence sur les formations pour préparer le recrutement de futurs généticiens, même si c'est à la marge en imaginant que la contrainte principale de la formation médicale reste de former des praticiens. Même si mon exemple n'est peut-être pas bon, la question des effets de contextualisation des matrices disciplinaire reste pour moi ouverte. *Et c'est à mes yeux tout l'intérêt de l'entreprise que de penser « l'autonomie relative du champ » par rapport aux exigences sociales au*

---

<sup>1</sup> Bautier & Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit.

*travers du prisme même des matrices disciplinaires : dans cette optique, la détermination sur les études ne serait pas conçue pour autant comme directe et mécanique, mais elle ne serait pas non plus évacuée.*

A l'inverse, si ESCOL a travaillé cette question des effets de contextualisation sur ce à quoi les élèves sont confrontés, par contre, c'est davantage me semble-t-il sur les formes de travail ou l'adaptation des contenus de savoirs, mais moins systématiquement sur la dimension d'ensemble de la matrice ou logique disciplinaire. Faire converger et articuler l'apport des deux démarches pourrait être une piste à explorer dans d'autres recherches.

\*\*\*

Si pour les nécessités de l'exposé j'ai traité dans un premier temps des différents points se rapportant plutôt à l'analyse conjointe des savoirs / des disciplines et du travail intellectuel qu'elles sous-tendent au travers des formes concrètes de l'étude, c'était avec l'idée que ces deux dimensions, pour ESCOL, doivent être liées à une troisième : celle de l'analyse de l'activité différenciée des élèves, puisque l'axe central des travaux de l'équipe repose sur la compréhension de la différenciation sociale dans les scolarités. La dernière section ci-dessous aborde donc maintenant cet aspect de façon plus spécifique.

### **b) Différenciation, métier d'élève/étudiant et travail d'apprenant**

➤ *L'analyse de la différenciation dans l'ouvrage et la question des postures.*

La question de la différenciation, de la production d'inégalités socialement situées de réussite dans les apprentissages effectifs n'est pas absente de l'ouvrage de M. Millet. Mais elle n'y est pas centrale : on croit comprendre que l'idée était présente au début de la thèse de voir les appropriations différentes dans chacune des matrices, mais que le travail sur les matrices étant déjà de grande ampleur, cela faisait trop pour une thèse.

Au contraire, dans les recherches d'ESCOL cet aspect est primordial et il est travaillé à partir de l'activité des élèves (au travers de sa contextualisation, de ce qui la définit comme on l'a vu). À partir des travaux d'É. Bautier et J.-Y. Rochex<sup>1</sup>, cette analyse a été développée au travers de la distinction entre « métier d'élève » et « travail d'apprenant ». Si les travaux d'ESCOL ont été parfois lus de façon dichotomique, je crois qu'on peut dire que la distinction ne repose pas sur le fait que certains élèves feraient le métier d'élève et d'autres pas (apprenant alors sans technique), mais que les uns, correspondant à la « réussite » scolaire, se serviraient de leur métier d'élève, des techniques, des tâches d'exécution d'exercices, des formes concrètes de l'étude, pour s'approprier des contenus de savoirs intégrés dans un ensemble d'apprentissages mis en cohérence par la discipline, alors que d'autres, correspondant à ceux désignés par les enseignants comme étant « en échec », en resteraient à des *postures*<sup>2</sup> « premières » d'exécution de tâches morcelées, sans que les savoirs identifiés ici ou là participent d'une mise en cohérence par le biais de la matrice disciplinaire, de liens avec les savoirs précédents, dans des *postures* de « secondarisation »<sup>3</sup> ou de « reconfiguration » des savoirs<sup>4</sup> (M. Millet parle de façon proche, non pas à propos des savoirs, mais des formes de travail acquises, de « conversion » entre le lycée et l'université – p. 98). Autrement dit, le caractère différenciateur de l'enseignement (qui s'adosse aux logiques propres à

---

<sup>1</sup> Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail Jean-Pierre (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute, 1997.

<sup>2</sup> Le terme de « posture » est également utilisé par M. Millet, mais moins pour distinguer des postures différentes entre étudiants d'une même discipline, que pour désigner les postures sollicitées par chaque matrice disciplinaire.

<sup>3</sup> Bautier & Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, op. cit., p. 58.

<sup>4</sup> Bautier Élisabeth, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in Ramognino Nicole (dir.), *Hommage à Viviane Isambert-Jamati. Actes du colloque*, P. U. de Provence, à paraître en 2005.

la discipline) viendrait de ce qu'il n'aide pas à rendre « explicite », « rationnel »<sup>1</sup> ou « visible »<sup>2</sup> le lien entre les tâches concrètes de l'étude, du métier d'élève, et les enjeux de savoirs du travail d'apprenant, voire de ce qu'il masque ces enjeux dans une « pédagogie invisible »<sup>3</sup>, une « pédagogie du silence »<sup>4</sup> même si elle est en partie inhérente à l'appropriation des modalités de la recherche.

La préoccupation pour les effets différenciateurs des matrices disciplinaires est pourtant plus que sous-jacente dans certains chapitres de l'ouvrage, notamment (p. 135) quand l'auteur écrit que l'absence de prise en charge institutionnelle de l'enseignement des techniques de travail intellectuel « *relèvent davantage du curriculum caché que de la pédagogie explicite* », en référence à des travaux bourdieusiens<sup>5</sup> notamment. Cette citation, dans le livre, en précède une autre qui va dans le même sens et ouvre la voie à la compréhension de la différenciation scolaire au travers des matrices disciplinaires :

« *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* »<sup>6</sup>

Pourtant, parce que ce n'est pas l'objet central de la recherche, l'auteur ouvre ces pistes d'analyse davantage qu'il ne les explore de façon systématisée<sup>7</sup> comme il le ferait pour comprendre comment se construit la différenciation socialement située dans les études par le prisme de la matrice disciplinaire. Le choix d'étudiants de troisième année, s'il est en cohérence avec l'objet principal (les modes de travail structurés par les matrices disciplinaires), accentue peut-être cette analyse moindre de la différenciation puisqu'on sait qu'un premier « tri social », quantitativement important, a lieu en premier cycle universitaire ; pour autant, la différenciation continue à s'opérer en second cycle et son analyse, que le cadre théorique mis en œuvre dans l'ouvrage permettrait de réaliser, garde sa pertinence. En le disant rapidement, j'ai le sentiment qu'une autre recherche commencerait là où l'auteur s'arrête : ce qu'il traite de façon centrale (l'influence des matrices disciplinaires sur les gestes concrets de l'étude et les modes d'activité intellectuelle sollicités) me semble être un point d'appui très pertinent pour comprendre les processus de différenciation.

Notamment, comme je l'ai dit quant aux pratiques de lecture (pp. 208-212), il y a dans cet ouvrage une analyse de la différence différenciatrice entre étudiants en sociologie qui converge avec la différence entre métier d'étudiant avec ou sans travail d'apprenant, avec ou sans la mise en œuvre de postures secondarisées : certains utilisent les tables des matières pour resituer un passage dans le raisonnement de l'auteur, après avoir lu le cadre théorique, etc. D'autres ne font pas usage de ces outils, les lectures "à l'aveugle" (p. 202) n'arrivent pas à "dompter" le texte (p. 197), n'en dégagent pas les articulations logiques, les fils conducteurs.

En première année du deuxième cycle d'études médicales, cette distinction est analysée comme étant moins nette car la nature du travail est centrée sur la mémorisation et car le rapport entre savoir / théorie d'un côté et pratique de soin de l'autre suppose d'autres postures ou logiques sociales-cognitives.

Je vais y revenir, le choix du niveau d'étude n'est peut-être pas sans effet sur ce résultat de la recherche, mais notons au passage que les gestes de mémorisation sont valorisés dans la filière médicale ô combien « légitime », alors qu'ils sont traités *a minima*, par obligation et dévalorisés comme ne faisant pas appel à l'intelligence de l'élève dans les niveaux précédents du système scolaire. Et ils le sont encore plus depuis plusieurs décennies, alors même que le système se massifiait et qu'on accueillait des populations encore moins « héritières ». Peut-être est-ce parce que le tri (social, mais aussi scolaire) étant déjà fait, *numerus clausus* oblige, il devient possible de « vendre la mèche » selon la formule de

<sup>1</sup> Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de Minuit, rééd. 1985.

<sup>2</sup> Bernstein, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, op. cit.

<sup>3</sup> *Idem*.

<sup>4</sup> Bourdieu Pierre (avec Loïc Wacquant), *Réponses*, Paris : Seuil, 1992, p. 193-194 (cité par M. Millet).

<sup>5</sup> Bourdieu Pierre & al., *Rapport pédagogique et communication*, éd. Mouton, p. 14.

<sup>6</sup> Compère M.-M., *Du collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard / Juillard, 1985, p. 215 (cité par M. Millet).

<sup>7</sup> Dans l'ouvrage tout au moins, peut-être pas dans la thèse.

Bourdieu, et même de socialiser aux logiques disciplinaires, par le biais des gestes concrets de l'étude, les étudiants issus des milieux les moins cultivés, ce que semble suggérer l'auteur, en disant que la médecine intègre davantage les étudiants qu'elle accueille à ses propres logiques, en les contraignant davantage sur les gestes et l'enjeu des savoirs dispensés. Peut-être au contraire que les postures de compréhension qui doivent accompagner ces formes mécaniques sont encore plus présupposées.

Il en va sensiblement de même pour les pratiques de copie, bien que ce soit moins développé par l'auteur. En sociologie, les uns prennent des notes qui leur servent de repères, de points d'appui pour leur propre pensée : ce sont souvent ceux qui veulent poursuivre au-delà de la licence, et qui ont généralement acquis ces méthodes de travail avant leur entrée à l'université. Les autres prennent des notes en restant collés aux ouvrages de référence, aux cours. Mais l'analyse porte peu sur ce qui différencie, sociologiquement, les étudiants qui mobilisent l'une ou l'autre posture, comme sur ce qui permet, à milieu d'origine équivalent, d'expliquer ces différences de postures par la mise en œuvre de la matrice disciplinaire elle-même, dimension que le cadre théorique de l'auteur me semble complètement permettre.<sup>1</sup>.

➤ *Entre postures premières et secondarisées, entre postures routinisées et reconfigurées : un travail sur des « postures intermédiaires » ?*

Nos outils théoriques en termes de « postures » des élèves / des étudiants me semblent pouvoir ouvrir des pistes de poursuite du travail de recherche mené dans cet ouvrage, tout comme le contenu de celui-ci m'a conduit à m'interroger en retour sur ces outils théoriques. Entrons dans le détail.

Je viens de le dire dans la section précédente : l'ouvrage montre en première année du deuxième cycle d'études médicales un travail centré sur la mémorisation. Les travaux précédents d'ESCOL m'invitent à faire l'hypothèse que certains de ces résultats sont à circonscrire, ou à approfondir, quant aux postures de travail différenciantes dans une même matrice disciplinaire, aspect secondaire de l'ouvrage. En effet, comme l'auteur nous le dit, cette troisième année d'études de médecine reste marquée par les habitudes de travail que les deux premières années ont instaurées, dans une logique de préparation de concours et donc de « bachotage ». Ce second cycle d'études médicales n'est pas pour autant encore marqué par l'apprentissage concret de la profession, qui sera (ne connaissant que peu de choses de ce cursus d'études, je me rapporte aux éléments livrés par l'auteur) plutôt l'objet du troisième cycle.

Pourtant, on peut penser que même ces méthodes d'apprentissage conduisent les étudiants en médecine à élaborer et/ou reconfigurer des conceptions du corps dans son ensemble et des différents organes, comme celle du métier de médecin. En étant prudent car je n'y connais pas grand chose, il me semble difficilement imaginable que, tôt ou tard dans les études, les seules postures d'exécution soient sollicitées par la matrice disciplinaire et qu'elles soient suffisantes à la « réussite » universitaire.

Vu ce que M. Millet décrit du travail universitaire en troisième année, je ferais volontiers l'hypothèse, que si ces postures peuvent peut-être « suffire » pour avoir le concours de premier cycle, voire qu'elles sont en partie souhaitables dans un souci d'efficacité du bachotage, c'est qu'elles sont préparatoires et/ou qu'elles s'adossent sur des postures supposées acquises de reconfiguration des savoirs, de confrontation des « représentations antérieures » aux « savoirs théoriques » et aux « savoirs pratiques » du métier.

Peut-être (cette recherche reste à conduire, mais elle mériterait à mon avis de l'être) qu'en troisième cycle de médecine, il y a une nécessité relevant de la matrice disciplinaire à ce que les techniques

---

<sup>1</sup> Chez les membres d'ESCOL, les usages différenciés de la copie ont par exemple été analysés chez les élèves de primaire, selon le type d'activité de copie (à la maison / à l'école, selon les variables pédagogiques...) mais pas selon la spécificité disciplinaire : Bernardin Jacques, « Usages et sens de la copie à l'école primaire », *La transmission du savoir*, Actes du colloque du 16 au 18 septembre 1998 à la faculté de pédagogie de l'université Charles de Prague, Prague : Université Charles, 2001, pp. 91-106.

d'apprentissage « par cœur » soient « secondarisés » pour que les savoirs soient « construits » par l'étudiant, qu'il se les approprie en les transférant dans son apprentissage de la pratique professionnelle, et que ces savoirs puissent être reconfigurés dans cette logique de praticien. Si cela se confirmait, on pourrait alors analyser avec un aspect complémentaire à ceux de l'ouvrage comment la formation au métier se fait différemment entre médecine et sociologie, selon l'organisation des études (confrontation plus ou moins tôt, plus ou moins séparée ou intégrée, des savoirs objectivés aux pratiques professionnelles auxquelles ces savoirs préparent – pratiques de chercheur en sociologie ou de médecin praticien), organisation des études sous-tendue elle-même par les exigences de la matrice disciplinaire et de sa constitution historique. Si l'objet de l'auteur avait été différent et portait, comme il me semblerait utile de le faire en complément, sur les modes de différenciation, au sein de chaque discipline en même temps qu'entre les deux disciplines, selon le « rapport au savoir » des étudiants, selon les postures mobilisées, alors l'étude de l'année « bac + 4 » ou « bac + 5 » aurait-elle été davantage pertinente.

Mais la question me semble rester posée pour l'élucidation de ce qui fait que dans la même discipline, à un même niveau, des étudiants peuvent peut-être mobiliser différemment les postures, les logiques de travail et d'apprentissage, non seulement quand la discipline contraint peu le travail, comme en sociologie / en sciences humaines, mais aussi quand elle le fait comme en médecine : tous les étudiants ne réussissent pas, et il me semble improbable que ces différences de réussite ne soient pas liées aux postures mobilisées, et que celles-ci le soient « au hasard » selon qui sont les étudiants.

D'ailleurs, l'auteur va un peu dans ce sens-là à propos de la lecture de revues scientifiques, lecture qui concerne essentiellement, en DCEM, les étudiants en médecine étant enfants de médecins – les articles lus étant tirés de la bibliothèque familiale (p.179-182) :

« 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. [...] leur père ou leur mère médecin 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. [...] 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 »

On entrevoit combien ces différences de postures vis-à-vis des lectures, orientées seulement par l'examen ou au contraire faisant le lien entre les contraintes de « bachotage » et la préparation au métier comme à l'appropriation des savoirs, peuvent être différenciantes sur ce cas précis, mais aussi, comment quelque chose du même ordre pourrait être intéressant à étudier à un niveau d'étude supérieur, quand les étudiants doivent se préparer au métier en faisant le lien entre les savoirs « théoriques » et les pratiques « concrètes ». De même, au-delà des seules lectures, ce qui s'apparente à un *délit d'initiés* entre parents médecins et enfants étudiants en médecine porte peut-être plus généralement que sur les lectures, sur un « rapport au savoir », sur de la transmission de postures, que la matrice disciplinaire ne sollicite pas explicitement dès le début des études, mais le fait peut-être ensuite. Ou encore, peut-être qu'en médecine, discipline élitiste, ces postures sont encore plus présumées quand on rabat l'enseignement sur des tâches apparemment « transparentes », « visibles » : retenir par cœur, exécuter un protocole...

On pourrait donc se demander si en médecine les postures de secondarisation / reconfiguration sont encore plus présumées ou sont différées dans le cursus.

Ici, ce sont les points aveugles réciproques des travaux d'ESCOL et de l'ouvrage de M. Millet qui me semblent à interroger. Les mises en formes scolaires des savoirs et des modes d'apprentissage consistant, dans l'enseignement primaire et secondaire, en une simplification ou une opérationnalisation des tâches, en une réduction des pratiques d'écriture, sont associées, dans les résultats de recherches d'ESCOL, à une limitation des occasions de mobiliser des postures de secondarisation des tâches / de reconfiguration des savoirs, pour les élèves les moins au fait des exigences scolaires invisibles. Or, en médecine, discipline « légitime », ces formes scolaires semblent prédominer comme on l'a vu (savoirs

présentés comme « tout faits » et « finis », exigence du par cœur, contrôles réduisant l'écrit [QCM...], application stricte des protocoles... et globalement, réduction des pratiques d'écriture au strict minimum).

D'un côté, on peut faire l'hypothèse que d'autres postures de secondarisation / de reconfiguration existent que celles, jusqu'ici essentiellement observées par ESCOL, qui passent surtout par l'écriture. En médecine, il est possible que des conceptions du corps dans sa globalité, du fonctionnement des organes, du développement de maladies et de leur soin, de la pratique professionnelle, voire de la pratique de recherche scientifique, se construisent par exemple au travers de l'exécution de protocoles normés, à respecter dans la conduite de l'interrogatoire servant à l'élaboration du diagnostic.

D'un autre côté, on peut penser que si les formes de travail scolaire sont telles en médecine, c'est justement parce que cette discipline recrute parmi les bacheliers « d'excellence » qui se sont auparavant le plus appropriés les exigences scolaires, donc les postures de secondarisation / de reconfiguration, et par conséquent que le passage par l'écriture, qui permet en d'autres cas d'objectiver pour soi les savoirs à s'approprier, n'est ici pas indispensable.

Pour autant, à partir de là, plusieurs questions me semblent se poser de fait à ESCOL.

Premièrement, dans leur présentation idéaltypiques, les deux postures, de métier d'élève ou de travail d'apprenant, de conformation aux tâches « premières » ou d'appropriation grâce à la secondarisation de celles-ci, restent pour moi pertinentes, mais au point d'avancée de l'équipe, il pourrait être utile de travailler mieux ce que j'appellerai provisoirement, avant discussion dans ESCOL, des « postures intermédiaires ». Outre le fait que ce terme me semble permettre d'éviter la lecture dichotomique de nos travaux<sup>1</sup>, il traduit pour moi ce que nous évoquons depuis un moment dans l'équipe sans le travailler de façon systématique<sup>2</sup>, c'est-à-dire la mobilisation de postures de secondarisation en cours d'activité, à partir d'un engagement initial de l'élève dans la tâche « première ». Autrement dit, comment des élèves peuvent finir par s'approprier des savoirs à force de tâches répétées ? Mais aussi, quand un savoir est « construit » grâce à une séance d'enseignement, en secondarisant les tâches, ou quand il est « reconfiguré », et qu'il est « stabilisé » chez l'élève par sa formalisation et son application dans des exercices (et des contrôles de connaissance), ce savoir ne peut-il pas être mobilisé par la suite<sup>3</sup> de façon « routinisée », quasiment de façon « première », dans d'autres circonstances ?

Ce qui est décrit et analysé par M. Millet en médecine, n'est-il pas dans une certaine mesure potentiellement observable dans des disciplines moins étudiées par notre équipe jusqu'à présent dans l'enseignement en maternelle, primaire et secondaire ?

Ces logiques intermédiaires me semblent sous-jacentes à ce que décrit l'auteur des « tâtonnements » des étudiants de sociologie dans leurs pratiques de lecture ou de copie (la première partie de la citation converge avec ce que des membres d'ESCOL ont écrit des pratiques de dissertation) :

« Autant que des contenus théoriques et méthodologiques, les étudiants de sociologie doivent apprendre à se saisir de postures de connaissance<sup>4</sup> dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expériences, par une série de réajustements successifs. En ce domaine, beaucoup de choses ne s'enseignent pas au sens scolaire du terme, c'est-à-dire indépendamment du "faire" ». (p.82)

Ces réajustements successifs me paraissent solliciter chaque fois des activités de secondarisation des façons de faire « routinisées » et des savoirs construits.

---

<sup>1</sup> Mais la question de la « prévention » des lectures possibles de résultats de la recherche est ici un point annexe de mon propos, même s'il a son importance : en y travaillant, il faudrait peut-être réfléchir également s'il vaut mieux donner à voir, pour des diffusions larges, des types de postures (en risquant toujours que le lecteur y associe systématiquement des types d'élèves substantialisés) ou plutôt des types d'évolutions dans les postures mobilisées, entre élèves qui mobilisent en début d'observation des postures similaires.

<sup>2</sup> Sauf semble-t-il dans la thèse de Nassira Hedjerassi.

<sup>3</sup> C'est ce caractère « successif » de la mobilisation de postures différentes sur un même savoir qui me fait hésiter entre les termes « postures intermédiaires » et « postures alternées ».

<sup>4</sup> Souligné dans le texte.

Contrairement à la fin de cette citation, à l'école élémentaire et au collège, les travaux d'ESCOL montrent que les savoirs sont de moins en moins désignés au sens scolaire : la leçon magistrale se raréfie au profit de façons de faire « inductives », ou l'élève est mis en situation de réinventer pour lui-même les savoirs suggérés par la séance, par les formes de travail scolaire. Pour autant, ce caractère « scolaire » reste présent, mais il est paradoxalement rendu « invisible » : c'est à l'élève seul d'abstraire le savoir du "faire" dans lequel engage l'activité pédagogique. Et il me semble que ces postures intermédiaires, ces réajustements successifs sont au cœur aujourd'hui des préoccupations d'ESCOL. Mais par rapport au livre de M. Millet, je pense qu'il serait intéressant dans d'éventuelles nouvelles recherches de regarder la différence, selon les matrices disciplinaires, entre les logiques intermédiaires sollicitées et celles mobilisées par les étudiants / les élèves.

Hors du commentaire du livre, par exemple récemment, un reportage télévisé montrait un enseignant de collège présenter l'atelier « jeu d'échecs » de son collègue comme une contribution à la réussite scolaire du fait du caractère « logique » de ce jeu. D'abord, il resterait à prouver ce qui peut être transféré de la « logique » du jeu d'échecs à d'autres logiques selon les matrices disciplinaires. Mais ensuite et surtout pour mon propos, cet enseignant présentait le jeu d'échec comme étant par excellence un jeu de « création », « d'invention ». Peu importe ici ce qui relève du discours de l'enseignant car soit il ne s'y connaît pas vraiment, soit cela fait partie d'une « évidence » de quelqu'un qui maîtrise à ce point le jeu qu'il ne voit pas ce qui le structure. Car ce qui fait un grand joueur d'échec, un maître international, c'est certes la capacité à inventer, à créer, mais seulement et uniquement parce que l'autre condition pour être un grand joueur, c'est de pouvoir analyser et mémoriser toutes les variantes déjà jouées dans les tournois labellisés<sup>1</sup> (tel type de début de partie, tel développement et placement des pièces...), les avantages et les faiblesses de chaque option, autrement dit de « routiniser » ces savoirs construits, pour se « libérer » l'esprit afin de créer l'inattendu chez l'adversaire. Et la « création » se fait en tenant ensemble l'acquis des développements potentiels imaginés à l'entraînement (qui anticipent sur les réactions de l'adversaire virtuel) d'une part et l'imagination de solutions devant l'inconnu des situations créées par les « coups » réellement joués par l'adversaire. Cet exemple me semble évoquer ces « logiques intermédiaires » où les mécanismes, les postures routinisées, voire peut-être les bricolages en situation, sont peut-être des points d'appuis potentiels pour des postures secondarisées, des élaborations de savoirs. De même, quand la partie d'échec arrive à une situation connue (exemple : une tour et un roi contre un roi), les joueurs un peu expérimentés ne jouent pas la partie jusqu'à la fin : tout le monde reconnaît l'issue, la victoire inéluctable. Il n'est nul besoin de re-penser à nouveau la situation : elle est routinisée.

\*\*\*

On voit combien la lecture de cet ouvrage est pour moi complémentaire de la réflexion plus spécifique à ESCOL, ce qui justifie tout l'intérêt que j'y ai porté. On comprendra donc que les remarques qui portent sur la recherche de M. Millet sont des « critiques » au sens seulement positif du terme, en ayant conscience que les « points aveugles » sont inhérents à toute recherche. Et la discussion des points aveugles d'une recherche n'a vraiment de sens que si celle-ci est suffisamment pertinente et cohérente sur son objet principal.

Bien au-delà de l'intérêt pour l'équipe, ce sont me semble-t-il autant de réflexions utiles pour la sociologie de l'éducation auxquelles invite la lecture de cet ouvrage.

---

<sup>1</sup> Qui ont l'obligation de rendre publics les corps successifs de chaque partie, c'est révélateur.

## Références bibliographiques.

- Amigues René & Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz, 2000.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail Jean-Pierre (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute, 1997.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris : A. Colin, 1998.
- Bautier Élisabeth (dir.) & Terrail Jean-Pierre (dir.), *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Rapport de recherche pour la DPD/MEN, appel d'offre interministériel, ESCOL Paris 8 / Printemps - UVSQ / SYLED-RES Paris III, novembre 2002.
- Bautier Élisabeth, Chatel Élisabeth, Peyronnie Henri, Vergnioux Alain & Rochex Jean-Yves, *Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissages (en philosophie et sciences économiques et sociales)*, Rapport de recherche en réponse à l'appel d'offres du CNCRE « Hétérogénéité des élèves et des étudiants. Unité et diversité de l'école à l'université », ESCOL / Paris 8 – CERSE / Caen, Novembre 1999.
- Bautier Élisabeth, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in Ramognino Nicole (dir.), *Hommage à Viviane Isambert-Jamati. Actes du colloque*, P. U. de Provence, à paraître en 2005.
- Bernardin Jacques, « Usages et sens de la copie à l'école primaire », *La transmission du savoir*, Actes du colloque du 16 au 18 septembre 1998 à la faculté de pédagogie de l'université Charles de Pragues, Pragues : Université Charles, 2001, pp. 91-106.
- Bernstein Basil, « Écoles ouvertes, société ouverte ? », (v. o. 1967), in Forquin J.-C., *Les sociologues..., op. cit.*, pp. 155-164
- Bernstein Basil, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975.
- Bernstein Basil, « chapitre 11. Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Paris : Les Editions de Minuit, 1975.
- Bonnéry Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'É. Bautier, ESCOL / Université Paris 8 – Saint-Denis, décembre 2003.
- Bourdieu Pierre & al., *Rapport pédagogique et communication*, éd. Mouton.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de Minuit, rééd. 1985.
- Bourdieu Pierre (avec Loïc Wacquant), *Réponses*, Paris : Seuil, 1992.
- Brucy Guy & Ropé Françoise, *Suffit-il de démocratiser ?*, éd. de l'Atelier, 2000.
- Compère M.-M., *Du collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard / Juillard, 1985
- Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, Paris : P.U.F (Quadrige), rééd. 1999, pp.113-130.
- Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : P.U.F (Quadrige), rééd. 1999.
- Forquin Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris / Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1996, 2<sup>e</sup> édition.
- Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, Paris / Bruxelles : I.N.R.P / De Boeck et Larcier, 1997.
- Hedjerassi Nassira, *De l'évolution de l'enseignement de la philosophie à l'activité philosophique des "nouveaux" lycéens*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, ESCOL/ Université Paris 8 – Saint-Denis.
- Isambert-Jamati Viviane, *Les savoirs scolaires*, L'Harmattan, 1995.
- Lahire Bernard (collab. Millet Mathias & Pardell Everest), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, 1997.
- Lahire Bernard, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in Van Zanten Agnès (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, La découverte, 2000, pp. 170-178.
- Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : PUL, 1993.
- Ramognino Nicole, Vergès Pierrette, Frandji Daniel, *Evaluation des dispositifs de consolidation en classe de sixième*, Rapport de recherche / programme « diversifier sans exclure », INRP / LAMES, Décembre 1999.
- Rayou Patrick, *La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes : P.U.R, 2002.
- Ropé Françoise (dir.) & Tanguy, Lucie (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan, 1994.
- Tanguy Lucie, « Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation. 1962-1990 », in Plaisance Éric, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati*, INRP / L'Harmattan, 1992, p. 22-23.
- Thin Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : PUL, 1998.
- Van Zanten Agnès & Duru-Bellat Marie, *Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin, 2<sup>e</sup> éd. revue et actualisée, 2002.
- Vincent Guy, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon : PUL / MSH, 1980.
- Vincent Guy, Lahire Bernard & Thin Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL, 1994, pp. 11-48.